

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ISSN 2413-3329

ISSN 2520-6788

НАУКОВИЙ ВІСНИК

**МУКАЧІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

СЕРІЯ

«ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ»

Збірник наукових праць

Випуск 2 (8)' 2018

МУКАЧЕВО

2018

**Науковий вісник Мукачівського
державного університету
Серія «Педагогіка та психологія»
Випуск 2 (8) 2018**

Головний редактор

Товканець Ганна Василівна – д. пед. н.,
професор (Україна)

Заступник головного редактора

Теличко Наталія Вікторівна – д. пед. н.,
доцент (Україна)

Відповідальний секретар

Лалак Наталія Володимирівна – к. пед. н.,
доцент (Україна)

Редакційна колегія:

Щербан Тетяна Дмитрівна – д. психол. н.,
професор (Україна)

Максименко Сергій Дмитрович – д. психол. н.,
професор, академік НАПН України (Україна)

Ничкало Нелля Григорівна – д. пед. н., професор,
академік НАПН України (Україна)

Староста Володимир Іванович – д. пед. н.,
професор (Україна)

Карандашев Юрій Миколайович – д. психол. н.,
професор (Республіка Польща)

Оросова Рената – доктор філософії (Словацька
Республіка)

Саболич Єва – доктор філософії у галузі загальної
педагогіки та історії педагогіки, професор
(Угорщина)

Сенько Тетяна Володимирівна – д. психол. н.,
професор (Республіка Польща)

Попович Наталія Михайлівна – д. пед. н., доцент
(Україна)

Фізеши Октавія Йосипівна – д. пед. н., професор
(Україна)

Березовська Лариса Іванівна – к. психол. н.
(Україна)

Качур Мирослава Михайлівна – к. пед. н.,
доцент (Україна)

Кобаль Василь Іванович – к. пед. н., доцент
(Україна)

Корнієнко Інокентій Олексійович –
д. психол. н., доцент (Україна)

Лавренова Марія Василівна – к. пед. н., доцент
(Україна)

Липчанко-Ковачик Оксана Василівна – к. пед. н.
(Україна)

Пинзенік Олена Мафтеївна – к. пед. н., доцент
(Україна)

Фенцик Оксана Миколаївна – к. пед. н., доцент
(Україна)

*Матеріали друкуються мовою оригіналу.
Відповідальність за викладений матеріал несуть
автори статей.*

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого
засобу масової інформації

Серія: КВ №22663-12563ПР від 15.03.2017 р.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

Серія: ДК № 4916 від 16.06.2015 р.

Збірник наукових праць включено
до переліку фахових видань України
з педагогічних наук

(Наказ МОН України № 5015
від 16 травня 2016 р.)

Збірник представлено

у таких наукометричних базах даних:

Російський індекс наукового цитування (Росія);
Research Bib (Японія), Index Copernicus (Польща),
Cite Factor, Infobase Index (Індія),
Genamics Journal Seek, Academic Keys (США),
ACNP Catalogue (Італія)

Засновник і видавець:

Мукачівський державний університет
Україна, 89600, Закарпатська область,
м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26
тел. (03131) 2-11-09, факс (03131) 2-11-09
e-mail: ppmsu2015@ukr.net

Рецензенти:

Хомич Лідія Олексіївна – доктор педагогічних
наук, професор.

Гошовський Ярослав Олександрович –
доктор психологічних наук, професор.

*Рекомендовано до друку та поширення через
мережу Інтернет Вченою радою Мукачівського
державного університету
(протокол № 4 від 22.11.2018 р.)*

**Науковий вісник Мукачівського державного
університету. Серія «Педагогіка та психологія»**
- збірник наукових праць, який структурований за
наступними напрямками: педагогічна теорія та
історія педагогіки; професіоналізація та
диверсифікація вищої школи; розвиток
особистості та освітні технології; психолого-
педагогічна комунікація; компаративна педагогіка
і психологія; педагогічна та вікова психологія;
організаційна психологія та психологія праці.

УДК 37:159.9

Науковий вісник Мукачівського державного
університету. Серія «Педагогіка та психологія» :
зб. наук. пр. / Ред. кол. : Товканець Г.В. (гол. ред.)
та ін. – Мукачево : Вид-во МДУ, 2018. – Випуск
2 (8). – 253 с.

© Мукачівський державний
університет, 2018

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

ISSN 2413-3329
ISSN 2520-6788

SCIENTIFIC BULLETIN

of

Mukachevo State University

Series

«Pedagogy and Psychology»

Collection of scientific articles

Issue 2 (8)' 2018

MUKACHEVO

2018

**Scientific Bulletin of Mukachevo State
University
Series «Pedagogy and Psychology»
Issue 2 (8) 2018**

Editor in Chief:

Tovkanets Hanna – Doctor of Pedagogy, Professor
(Ukraine)

Deputy Editors:

Telychko Nataliya – Doctor of Pedagogy, Associate
Professor (Ukraine)

Executive Secretary:

Lalak Nataliya – Ph.D. in Pedagogy, Associate
Professor (Ukraine)

Editorial Board:

Scherban Tetyana – Doctor of Psychology, Professor
(Ukraine)

Maksymenko Serhiy – Doctor of Psychology,
Professor, Academician of NAPS (Ukraine)

Nychkalo Nellya – Doctor of Pedagogy, Professor,
Academician of NAPS (Ukraine)

Starosta Volodymyr – Doctor of Pedagogy, Professor
(Ukraine)

Karandashev Yuriy – Doctor of Psychology,
Professor (Republic of Poland)

Orosova Renata – Doctor of Philosophy (Slovak
Republic)

Éva Szabolcs – Ph.D. in General Pedagogy and
History of Pedagogy, Professor (Hungary)

Sen'ko Tetyana – Doctor of Psychology, Professor
(Republic of Poland)

Popovych Nataliya – Doctor of Pedagogy, Associate
Professor (Ukraine)

Fizeshi Oktaviya – Doctor of Pedagogy, Professor
(Ukraine)

Berezovs'ka Larysa – Ph.D. in Psychology, Associate
Professor (Ukraine)

Kachur Myroslava – Ph.D. in Pedagogy, Associate
Professor (Ukraine)

Kobal' Vasyl' – Ph.D. in Pedagogy, Associate
Professor (Ukraine)

Korniyenko Inokentiy – Doctor of Psychology,
Associate Professor (Ukraine)

Lavrenova Mariya – Ph.D. in Pedagogy, Associate
Professor (Ukraine)

Lypchanko-Kovachyk Oksana Vasylivna – Ph.D. in
Pedagogy (Ukraine)

Pynzenyk Olena – Ph.D. in Pedagogy, Associate
Professor (Ukraine)

Fentsyk Oksana – Ph.D. in Pedagogy, Associate
Professor (Ukraine)

*Printed materials are in the original language.
Responsibility for the presented materials rests with the
authors of articles.*

Certificate of the print media state registration
Series KV №22663-12563PR of 15.03.2017
Publishing Subject Certificate
Series' control number 4916 of 06.16.2015
The scientific bulletin was added to the list of
professional publications of Ukraine
in Pedagogical sciences
(Order of MESU of 16.05.2016 №515)

The collection is presented in the
following scientometric databases:
Russian Scientific Citation Index (Russia);
Research Bib (Japan), Index Copernicus (Poland),
CiteFactor, Infobase Index (India), Genamics Journal
Seek, Academic Keys (the USA),
ACNP Catalogue (Italy)

Founder and Publisher:

Mukachevo State University
Ukraine, 89600, Transcarpathian region,
Mukachevo, 26 Uzhhorodska, st.
Tel. (03131) 2-11-09
Fax: (03131) 2-11-0909
e-mail: ppmsu2015@ukr.net

Reviewers:

Khomych Lidia Oleksiivna – Doctor of Pedagogy,
Professor

Hoshovs'kyi Yaroslav Oleksandrovych – Doctor of
Psychology, Professor

*Recommended for publication by the Academic Board
of Mukachevo State University
(Minutes № 4 of 22.11.2018).*

Scientific Bulletin of Mukachevo State University.
Series of «Pedagogy and Psychology» - a collection of
scientific articles, structured by the following areas:
pedagogical theory and history of pedagogy;
professionalization and diversification of higher
education; personal development and educational
technology; psychological and pedagogical
communication; comparative pedagogy and psychology;
pedagogical and developmental psychology;
organizational psychology and labor psychology.

UDC 37:159.9

Scientific Bulletin of Mukachevo State University.
Series «Pedagogy and Psychology»: collection of
scientific articles/ed. board: Tovkanets Hanna (Ed. in
Chief) and others. – Mukachevo: MSU publ., 2018. –
Issue 2 (8). – 253 p.

© Mukachevo State
University, 2018

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бочарова О. А.

Від полікультурного суспільства до міжкультурної освіти 17

Зябловська Д. Є.

Змістові орієнтири європейської освіти на початку ХХІ століття..... 21

Лук'янова Л. Б.

Аналіз освітніх потреб сучасного вчителя у контексті професійного і особистісного розвитку..... 24

Ленд'єл-Сяркевич А. А., Пуйова В. І., Сенина О. А.

Педагогічні традиції хореографічного мистецтва: історичний контекст 30

Молнар Т. І., Микуланинець А. В.

Компетентнісний підхід як напрям удосконалення вищої педагогічної освіти..... 33

Товканець Г. В.

Університетська освіта в контексті сталого розвитку..... 36

Товканець О. С.

Концепція лідерства в освітньому менеджменті..... 39

Фізеші О. Й.

Архівні джерела про діяльність початкових шкіл Закарпаття другої половини ХІХ – першої половини ХХ століття..... 43

Човрій С. Ю.

Організаційно-педагогічні передумови становлення педагогічної освіти Закарпаття наприкінці ХVІІІ–у першій половині ХІХ століття..... 46

Яров Т. К.

Партнерство школи і сім'ї як проблема педагогічної науки..... 49

Hnatyk Katalin

Historical aspects of Hungarian as foreign language teaching..... 52

Lizák Pavol

Perspectives of textile education in educational system in Slovak Republic..... 55

Orosová Renáta, Petříková Katarína, Starosta Volodymyr

Úroveň odborně-predmetových kompetencí budoucích učitelův optikou cvičného učitele..... 59

Petrasová Alica

Spôsobilosť kriticky myslieť ako determinant transformácie systému výchovy a vzdelávania..... 64

Szabolcs Éva

Az újrafelfedezett proházka lajos..... 67

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ТА ДИВЕРСИФІКАЦІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Бопко І. З., Алмашій І. І.

Формування екологічної свідомості студентської молоді гуманітарних спеціальностей..... 71

Брижак Н. Ю., Островська Н. Д., Богданюк О. Д.

Методологічні засади особистісно орієнтованого навчання студентів закладів вищої освіти..... 73

Варга Л. І.

Особливості методичних засад формування соціокультурної компетенції у майбутніх вчителів іноземних мов на середньому ступені навчання..... 76

Гавришко С. Г., Маріонда І. І., Мороз Ф. В.

Проблеми готовності майбутніх вчителів до формування здорового способу життя молодших школярів..... 80

Гаснюк В. В.

Методична культура майбутнього викладача вокалу: теоретичний аспект..... 83

Добош О. М.

Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійного саморозвитку..... 86

Кас'яненко О. М.

Педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзії..... 90

Кертис Н. В., Фізер Е. К.

Міжпредметна інтеграція у процесі підготовки фахівців дошкільної освіти..... 93

Кобаль В. І., Томашевська М. О.

Дидактичний потенціал застосування інформаційних технологій в управлінні якістю освіти на основі педагогічної діагностики освітніх результатів..... 96

Козарь О. П., Іванчо Т. Р., Майборода І. Е.

Вплив українського національного костюма на формування громадянської ідентичності особистості студента в процесі фахової підготовки дизайнерів-модельєрів..... 99

Ксенофонов С. С.

Формування культури здоров'я майбутніх фахівців як педагогічна проблема..... 102

Лужанська Т. Ю., Товканець Г. В., Чубірка Г. І.

Актуальні аспекти професійної підготовки фахівців сфери туризму..... 104

Поліщук В. А.

До питання сутнісної характеристики професійної мобільності фахівця..... 108

Попович Н. М., Біличко М. С., Бегун-Трачук Л. О.

Функціональна характеристика професійно-особистісного досвіду фахівця з музичного мистецтва..... 111

Пришляк О. Ю.

Компетентнісний підхід до полікультурної підготовки фахівців соціальної сфери..... 113

Серман Л. І.

Аналіз рівня сформованості професійного іміджу у майбутніх учителів іноземних мов (ціннісно-мотиваційний критерій)..... 117

Суколова М. А.

Особливості формування фахового іміджу викладача вокалу в сучасних умовах..... 120

Хома О. М.

Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до навчання української мови: теоретичні засади 122

Чекан О. І., Барна Х. В., Любченко І. І.

Види та способи використання інноваційних технологій в умовах модернізації навчального процесу ВНЗ..... 126

Черепаня Н. І., Русин Н. М.

Формування готовності майбутніх вихователів до самоосвітньої діяльності.... 128

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ТА ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Барна Х. В., Іванова В. В., Кас'яненко О. М.

Художньо-мовленнєва діяльність у системі корекційної роботи з подолання мовленнєвих порушень..... 132

Ільтьо Г. Ф.

Вплив політичної освіти на формування професійної компетентності і політичного світогляду майбутнього фахівця..... 134

Качур М. М., Куцин Е. К.

Теоретичні основи арт-терапевтичної компетентності вчителя музичного мистецтва..... 136

Кузьма-Качур М. І., Горват М. В.

Використання технології критичного мислення у процесі формування природничої компетентності молодших школярів..... 140

Лавренова М. В.

Шляхи використання коміксів в освітньому процесі..... 143

Лалак Н. В., Чекан К. В.

Особливості функціонування закладів загальної середньої освіти на засадах інклюзії..... 146

Матвійчук С. С.

Формування художньо-конструктивного мислення учнів на уроках трудового навчання шляхом опанування техніками декорування народного одягу..... 150

Мочан Т. М., Янчишина С. Ф.

Особливості професійної самореалізації вчителя початкової школи..... 152

Силадій В. В.

Застосування навчальних стратегій на уроках іноземної мови в угорськомовних школах Закарпаття..... 154

Тягун В. М.

Елементи STEM-освіти на уроках трудового навчання в початкових класах як засіб підвищення якості навчання..... 158

Фенчак Л. М., Василюк М. І., Майборода І. Е.

Активні здоров'язберігаючі технології навчання на уроках освітньої галузі «Мистецтво»..... 163

Фодор К. Й.

Використання інформаційних технологій у процесі викладання англійської мови у середній загальноосвітній школі..... 167

Чуприна О. В.

Методи розвитку зв'язного мовлення на уроках української мови в початковій школі..... 170

Bernátová Renáta

Digitálne technológie – podpora výchovy k zdraviu rómskych žiakov mladšieho školského veku..... 173

Kušnírová Veronika, Švábová Božena

Creative teacher in an inclusive school tvorivý učiteľ v inkluzívnej škole..... 176

Lypchanko-Kovachyk Oksana

Methodological principles of preparation to external independent evaluation in foreign language..... 180

Şevciuc Maia, Dandara Otilia

Role of alternative training strategies in superior school..... 182

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ

Голубовська І. В., Підгурська В. Ю.

Практичні аспекти формування культури мовлення майбутніх учителів початкових класів..... 186

Лупак Н. М.

Комунікативна компетентність майбутніх учителів мистецьких спеціальностей як предмет наукового дослідження..... 188

Магдич Т. П.

Есе як лінгводидактичний метод формування ключових компетентностей учнів 10–11-х класів на уроках української мови..... 191

Моргун А. В.

Формирование социально-коммуникативной компетенции в процессе социализации личности студента..... 193

Прокопович Л. С., Курило О. Й.

Психолого-педагогічні та функціонально-стилістичні особливості фразеологічних одиниць казкових повістей Всеволода Нестайка..... 196

Фенцик О. М.

Формування професійної компетентності майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти: комунікативний аспект..... 200

Hertsovska Nataliia, Vozniak Khrystyna

Representation of emotions in the context of modern communication..... 203

Rozman I. I., Movchan K. M.

Biographical method for solving specific tasks of scientific and biographic research..... 205

Rusňák Radoslav

Bolesť a smrť v minimalistických textoch literatúry pre deti v slovenskom preklade..... 207

Telychko N. V.

Goals and techniques for teaching speaking..... 211

КОМПАРАТИВНА ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

Бистрова Б. В.

Підготовка фахівців з кібербезпеки: досвід США та України..... 214

Бокша Н. І.

Навчально-наукові лабораторії у підготовці фахівців галузі легкої промисловості в технічних університетах Чехії та Словаччини..... 216

Лабош К. Я.

Залучення дітей ромського населення до освітнього процесу: досвід Словаччини..... 220

Мартин О. М.

Професійна педагогічна освіта в європейських країнах як об'єкт педагогічних досліджень..... 222

Тетерюк-Кінч Ю. С.

Фахова підготовка майбутніх викладачів гри на фортепіано у Словацькій Республіці..... 225

Feltsan Inna

Development of swedish state policy in adult education..... 229

Jadcza Katarzyna

Doskonalenie zawodowe i samokształcenie w edukacji zawodowej w Polsce oraz w Niemczech (z doświadczeń własnych)..... 232

Janicka-Panek Teresa

Kompetencje kluczowe określone przez unię europejską a ich uwzględnienie w klasach I-III szkoły podstawowej w Polsce..... 236

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ

Нелін Є. В.

Становлення психоаналітичної педагогіки у контексті метапсихології З. Фрейда (ч. 1)..... 241

Щербан Т. Д.

Психологічні особливості впливу самооцінки на навчально-професійну діяльність..... 244

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Барчі Б. В., Барчій М. С.

Емоційна культура як складова професійної підготовки майбутніх педагогів..... 247

Іванова В. В.

Сучасний стан проблеми психолого-педагогічного супроводу соціально-особистісного розвитку дітей дошкільного віку..... 249

«Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія» № 2 (8) 2018 містить статті за матеріалами доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції «Освіта та формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції» (25-26 жовтня 2018 року, м. Мукачево).

CONTENTS

EDUCATIONAL THEORY AND HISTORY OF PEDAGOGICS

Bocharova O. A.	
From multicultural society to intercultural education.....	17
Ziablovska D. Ye.	
Essential guidelines of European education at the beginning of the 21st century.....	21
Lukianova L. B.	
Analysis of educational needs of a modern teacher in the context of professional and personal development.....	24
Lend'el –Syarkevych A. A., Puyova V. I., Senyna O. A.	
Pedagogical traditions of choreographic art: historical context	30
Molnar T. I., Mykulanynets A. V.	
Competence approach as a direction of improvement of higher pedagogical education.....	33
Tovkanets H. V.	
University education in the context of stable development	36
Tovkanets O. S.	
Leadership concept in educational management.....	39
Fizeshi O. Y.	
Archival sources about the activity of the primary schools of Transcarpathia of the second half of the XIX and first half of the XX century.....	43
Chovriy Sofiya	
Organisational and Pedagogical Prerequisites for the Development of Pedagogical Education in Transcarpathia in Late XVIII – First Half of XIX Century.....	46
Yarov T. K.	
Partnership of school and family as a problem of pedagogical science.....	49
Hnatik K. B.	
Historical aspects of Hungarian as foreign language teaching.....	52
Lizák Pavol	
Perspectives of textile education in educational system in Slovak Republic.....	55
Orosova Renáta, Petříková Katarína, Starosta Volodymyr	
Úroveň odborných kompetencií budúcich učiteľov optikou cvičného učiteľa.....	59
Petrasová Alica	
Spôsobilosť kriticky myslieť ako determinant transformácie systému výchovy a vzdelávania.....	64
Szabolcs Éva	
The rediscovered Prohászka Lajos.....	67

PROFESSIONALIZATION AND DIVERSIFICATION OF HIGHER EDUCATION

Bopko I. Z., Almashiy I. I.

Formation of ecological consciousness of student youth of humanitarian specialties..... 71

Bryzhak N. Yu., Ostrovskaya N. D., Bogdanyuk O. D.

Methodological foundations of personally oriented study of students of institutions of higher education..... 73

Varga L. I.

Features of methodical principles of formation of socio-cultural competence of future teachers of foreign languages at the secondary level of education..... 76

Gavryshko S. G., Marionda I. I., Moroz F. V.

Problems of the readiness of future teachers to form a healthy lifestyle of junior pupils..... 80

Hasniuk V. V.

Methodological culture of future vocal teacher: theoretical aspect..... 83

Dobosh O. M.

Preparation of future teachers of pre-school educational institutions to professional self-development..... 86

Kasianenko O. M.

Pedagogical conditions of readiness formation of future specialists of pre-school establishments to professional activity in terms of inclusion..... 90

Kertys N. V., Fizer E. K.

Interdisciplinary integration in the process of preparation of specialists of pre-school education..... 93

Kobal V. I., Tomashevskaya M. O.

Didactic potential of application of information technologies in the management of education quality on the basis of pedagogical diagnostics of educational results..... 96

Kozar O. P., Ivancho T. R., Mayboroda I. E.,

Influence of Ukrainian national costume on the formation of a student's civic identity in the process of professional training of designers..... 99

Ksenofontov S. S.

Formation of the health culture of future specialists as a pedagogical problem..... 102

Luzhanska T. Y., Tovkanets H. V., Chubirka H. I.

Actual aspects of professional training of specialists in the sphere of tourism..... 104

Polishchuk V. A.

To the problem of the essential characteristics of professional mobility of a specialist..... 108

Popovych N. M., Bilychko M. S., Behun-Trachuk L. O.

Functional characteristics of professional and personal experience of specialist in musical art..... 111

Pryshlyak O. Y.

Competence approach to multicultural training of specialists in the social sphere..... 113

Serman L. I.

Analysis of the level of formation of a professional image of future teachers of foreign languages (value and motivation criterion)..... 117

Sukholova M. A.

Peculiarities of formation of a professional image of vocal teacher in modern conditions..... 120

Khoma O. M.

Training of the future teacher of elementary school for the teaching of the Ukrainian language: theoretical basis..... 122

Chekan O. I., Barna Kh. V., Lyubchenko I. I.

Types and methods of using innovative technologies in terms of modernization of educational process of higher educational establishment..... 126

Cherepanya N. I., Rusyn N. M.

Formation of readiness of future teachers to self-education activity..... 128

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AND PERSONALITY DEVELOPMENT

Barna Kh. V., Ivanova V. V., Kasianenko O. M.

Artistic and speech activity in the system of correctional work in overcoming speech disorders..... 132

Il'tio G. F.

Influence of political education on the formation of professional competence and political outlook of the future specialist..... 134

Kachur M. M., Kutsyn E. K.

Theoretical principles of art-therapeutic competence of a teacher of musical art... 136

Kuzma-Kachur M. I., Horvat M. V.

Using the technology of critical thinking in the process of forming the natural competence of junior pupils..... 140

Lavrenova M. V.

Ways of using comics in the educational process..... 143

Lalak N. V., Chekan K. V.

Peculiarities of functioning of institutions of general secondary education on the basis of inclusion..... 146

Matviychuk S. S.

Formation of artistic and constructive thinking of students at the lessons of labor education by mastering techniques of decorating folk costumes..... 150

Mochan T. M., Yanchyshyna S. F.	
Features of professional self-actualization of elementary school teacher.....	152
Syladiy V. V.	
Application of educational strategies at the lessons of a foreign language in the Hungarian-language schools of Transcarpathia.....	154
Tyahur V. M.	
Elements of STEM-education at the lessons of labor training in elementary school as a means of improving the quality of education.....	158
Fennchak L. M., Vasylynka M. I., Mayboroda I. O.	
Active health-saving educational technologies at the lessons of „art“ sphere.....	163
Fodor K. Y.	
The use of information technology in the process of teaching English in a secondary school.....	167
Chuprina O. V...	
Methods of coherent speech development on the lessons of Ukrainian language in elementary school.....	170
Bernátová Renáta	
Digitálne technológie – podpora výchovy k zdraviu rómskych žiakov mladšieho školského veku.....	173
Kušnířová Veronika, Shvábová Božhena	
Creative teacher in an inclusive school	176
Lypchanko-Kovachyk O.V.	
Methodological principles of preparation to external independent evaluation in foreign language.....	180
Şevciuc Maia, Dandara Otilia	
Role of alternative training strategies in superior school.....	182

PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL COMMUNICATION

Golubovska I. V., Pidhurska V. Yu.	
Practical aspects of the formation of speech culture of future teachers of elementary school.....	186
Lupak N. M.	
Communicative competence of future teachers of art sphere as a subject of scientific research.....	188
Magdych T. P.	
Essay as a lingvodidactic method for the formation of key competencies of pupils of the 10th-11th grades at the Ukrainian language lessons.....	191
Morgun A. V.	
Formation of social and communicative competence in the process of student's personality socialization	193

Prokopovych L. S., Kyrylo O. Y.

Psychologica, pedagogical, functional and stylistic features of phraseological units of fairy-tale novels of Vsevolod Nestayko..... 196

Fentsyk O. M.

Formation of professional competence of the future head of establishment of general secondary education: communicative aspect..... 200

Hertsovska Nataliia, Vozniak Khrystyna

Representation of emotions in the context of modern communication..... 203

Rozman I. I., Movchan K. M.

Biographical method for solving specific tasks of scientific and biographic research..... 205

Rusňák Radoslav

Bolesť a smrť v minimalistických textoch literatúry pre deti v slovenskom preklade..... 207

Telychko N. V.

Goals and techniques for teaching speaking..... 211

COMPARATIVE PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Bystrova B. V.

Training of cybersecurity professionals: experience of the USA and Ukraine..... 214

Boksha N. I.

Educational and scientific laboratories as a form in the training specialists in the sphere of light industry in the technical universities of the Czech Republic and Slovakia..... 216

Labosh K. Y.

Attraction of children of the Romani dimension to the educational process: Slovakia's experience..... 220

Martyn O. M.

Professional pedagogical education in European countries as an object of pedagogical research..... 222

Tereryuk-Kinch Y. S.

Professional training of future teachers of piano playing in the Slovak Republic... 225

Feltsan Inna

Development of Swedish state policy in adult education..... 229

Jadczak Katarzyna

Doskonalenie zawodowe i samokształcenie w edukacji zawodowej w Polsce oraz w Niemczech (z doświadczeń własnych)..... 232

Janicka-Panek Teresa

Kompetencje kluczowe określone przez unię europejską a ich uwzględnienie w klasach I-III szkoły podstawowej w Polsce..... 236

ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF WORK

Nelin Y. V.

The formation of psychoanalytic pedagogy in the context of metaphysiology of Z. Freud (part 1)..... 241

Scherban T. D

Psychological peculiarities of the influence of self-assessment onto educational and professional activity 244

PEDAGOGICAL AND DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Barchi B. V., Barchiy M. S.

Emotional culture as a component of professional training of future teachers..... 247

Ivanova V. V.

The current state of the problem of psychological and pedagogical support of social and personal development of children of preschool age..... 249

«Scientific Bulletin of Mukachevo state university. Series «Pedagogy and Psychology» № 2 (8) 2018 contains articles on the materials of reports at II International Scientific and Practical Conference «Education and formation of competitiveness of specialists in terms of integration» (October 25-26, 2018 , Mukachevo).

РОЗДІЛ I

ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37:316.72(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-17-20

Бочарова Олена Анатоліївна,

доктор педагогічних наук, професор,

Краківська Академія ім. Анджея Фрича Моджевського, м. Краків, Польща

ВІД ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СУСПІЛЬСТВА ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

Культурне різноманіття сучасних суспільств, яке формується під впливом політичних, соціокультурних перетворень, міграції та міжнародного співробітництва може бути як потенціалом для розвитку суспільства, так і джерелом відкритих і прихованих конфліктів. Впровадження міжкультурної освіти стає актуальним питанням та розуміється як процес набуття міжкультурних компетенцій, які дозволяють людям різних національностей спілкуватися між собою та будувати спільне майбутнє.

Ключові слова: полікультурна, міжкультурна, освіта, ідентичність, різноманіття.

Постановка проблеми. Освіта була і залишається надією на краще життя, оскільки пов'язана майже з усіма сферами людської діяльності. У Доповіді Міжнародної комісії з освіти для ХХІ століття (1996 р.) за редакцією Ж. Делора зазначено: «Освіта повинна допомогти кожній людині зрозуміти себе і інших завдяки набутим знанням про оточуючий її світ. Відповідальність освіти є фундаментальною, оскільки поняття «ідентичність» може мати як позитивні наслідки (прийняття власної відмінності, пошук основ власної культури), так і негативні (ускладнювати й унеможливити спілкування з іншими людьми)» [3, с. 44-45].

Тому завданням загальної освіти є створення умов для розвитку і задоволення не лише матеріальних, а й духовних потреб людини. Важливу роль у вирішенні цього питання відіграє середовище, яке готує людину до життя в умовах культурного різноманіття [14, с. 7-8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Завдання та функції міжкультурної освіти є предметом вивчення багатьох зарубіжних дослідників, які внесли суттєвий внесок у її розвиток. Найбільшої уваги заслуговують праці таких науковців, як Й. Амбросевич – Якобса (J. Ambrosewicz-Jacobs), С. Брунера (J. Bruner), Ж. Делора (J. Delor), П. Гжибовського (P. Grzybowski), Л. Корпоровіча (L. Korporowicz), Т. Левовицького (T. Lewowicki), А. Малаткевича (A. Malatkiewicz), А. Млинарчик-Соколовської (A. Młynarczyk-Sokołowska), С. Мухи (J. Mucha), С. Нікіторовіча (J. Nikitorowicz), М. Собецький (M. Sobeci).

Мета статті: розкрити зміст, функції та завдання міжкультурної освіти, а також основні причини, що послужили її виникненню як педагогічної дисципліни.

Результати дослідження. Перші спроби запровадити модель полікультурної освіти були зроблені на початку ХХ століття у Сполучених Штатах Америки. Її метою було: рівне трактування людини, формування свідомості, повага до іншої мови та культури, міжкультурного діалогу, протидія дискримінації, маргіналізації, соціальній та культурній ізоляції [1, с. 71-74].

У Європі перша інформація про культурне різноманіття з'явилася на початку 60-тих років ХХ ст. У Швейцарії вийшла стаття Ж. Піаже «Необхідність та значення порівняльних досліджень в генетичній психології», яка започаткувала проведення досліджень у міжнародній психології, а згодом стала основою для розвитку міжкультурної педагогіки [5, с. 276]. Польський педагог Я. Муха тлумачить поняття «полікультура» з трьох точок зору: практичної, суспільної свідомості та ідеологічної. У першому значенні йдеться про існування в одному суспільстві представників різних культур та народів. Друга точка зору стосується розуміння представниками суспільства того, що деякі люди визнають інші

цінності, дотримуються інших правил життя, мають іншу культуру поведінки, яку вважають нормою. Остання, коли людям з різними культурами вдається переконати значну частину суспільства у своїй єдності, будувати інститути влади та втілювати ідеї полікультури в практику» [10, с. 51-62].

З часом полікультурна освіта, як модель, що насправді була заснована на прагненні держави контролювати розвиток культури у суспільстві та визначати потреби людей різних культурних груп, була піддана критиці. Критики засуджували політику суспільства за надмірну концентрацію на питаннях збереження культурної ідентичності, відсутність взаємодії між національними меншинами, асиміляцію, насильну адаптацію меншин без збереження їх власної культури та стигматизацію відмінностей між людьми [4, с. 51-59]. На жаль, такий стан речей не об'єднував представників суспільства, а навпаки – призводив до його розколу. Саме в цей час виникла ідея розробки моделі освіти, яка б привернула увагу до проблем співіснування представників різних культур у культурно різномірних суспільствах, запровадження моделі, в основі якої був принцип «бути разом», а не «співіснувати поряд», моделі, яка б дозволила перехід від полікультурного до міжкультурного суспільства та до взаємодії між членами різних культурних груп [6, с. 62-72].

Відкритість і толерантність – це не пасивне відкриття чи запам'ятовування інформації про іншу людину, це активний двосторонній процес. Зацікавлена особистість, група людей пізнає іншу людину, нав'язує з нею контакти та дозволяє відкрити себе. При такому підході людина виграє подвійно: набуває нові знання, досвід в досі невідомих ситуаціях, краще пізнає себе, порівнює власну культуру з нововідкритою та краще усвідомлює власну ідентичність.

Останні десятиліття ХХ – початок ХХІ ст., як зазначає польський педагог П. Гжибовський (P. Grzybowski), пов'язані з еволюцією моделі полікультурної освіти та спробою замінити її на нову модель міжкультурної освіти [4, с. 59]. «Досвід досліджень полікультури минулих поколінь, як пише С. Нікіторович (J. Nikitorowicz), все більше переконує, що важливим завданням сучасного суспільства є необхідність розробки нової концепції знань про себе та інших людей. Це завдання має виконувати міжкультурна освіта [11, с. 47].

Проголошена нещодавно криза полікультури в Європі, етнічні й релігійні конфлікти, відродження націоналізму, шовінізму послаблюють віру в міжкультурну освіту, зокрема в освітню діяльність. Саме тому дуже важливим для формування освітньої ідеології є питання підготовки людей до гідного та щасливого життя в умовах полікультури. А для цього необхідно послідовно

створювати новий освітній простір вільний від історичного тягаря. Щоденне знайомство з різними проявами культури відбувається завдяки процесам глобалізації, міграції та інформації в засобах масової інформації. Як зазначає польський науковець Т. Левовицький: «У сучасному світі відсутність взаєморозуміння і поваги до різноманітності культур є проявом дискримінації «чужих/інших» та виникнення різного роду соціальних конфліктів (включаючи війни)» [7, с. 17].

Не для кого не секрет, що проблеми в суспільствах виникають внаслідок цивілізаційних змін та необмеженого потоку інформації. Війни тривають надалі, форми експлуатації не зникають, ненависть не згасає, а конфлікти на ідеологічному, релігійному та культурному рівнях спалахують з новою силою. Збільшення кількості людей з освітою не змінює світ на краще. Тому увага науковців скерована у бік міжкультурної освіти, яка є відповіддю на виклики сучасного світу, динамічних змін в науці, техніці, економіці, а, отже, суспільства в цілому. Хоча, сама лише освіта не може бути тією рушійною силою, яка зможе радикально змінити життєву ситуацію більшої частини населення. Однак вона є одним з інструментів, який може зробити людей та їх світ кращими [8, с. 17-37].

Розвиток міжкультурної освіти в окремих регіонах світу формується під впливом як загальних чинників (глобалізаційні процеси, підвищений інтерес до інших культур, еволюція педагогічних доктрин, повага до прав людини), так і місцевих. Проблеми та перспективи розвитку міжкультурної освіти, як дисципліни пов'язані як з минулим, так і з сучасним розвитком світу. Історія людства наповнена трагічними подіями, конфліктами та війнами. Упродовж багатьох тисячоліть люди проявляли, і на жаль, надалі проявляють агресію та застосовували насильство. Спочатку війни були продиктовані відсутністю задоволення основних потреб: браком їжі, нестачею робочої сили, а з часом, - бажанням контролювати все більші території. Мотивом було прагнення збагатитись, все частіше перемагала спокуса слави, амбіції або хвороблива жадність до влади. Мирне життя було перерване частими війнами, викликаними правлячими елітами. В історії кожної країни переважають історії перемоги та засудження ворогів. Пам'ять про переживання, і в той же час, спотворена картина історії формує стосунки наступних поколінь. Люди завжди діляться на: «Ми» та «Вони», «Наші» та «Чужі»; добрі та благородні – це «Наші», злі та ворожнечі – «Чужі». Це, у свою чергу, формує ставлення до людей, де образ минулого затьмарює образ теперішнього та майбутнього. І на жаль, замість того, щоб писати нову історію, все частіше повертаються по минулого.

Картина світу спотворюється існуючою політикою, яка розглядається як спосіб отримання влади, а не задоволення потреб та добробуту громадян. Політика пронизує усі сфери розвитку суспільства, навіть освіти. Хоча кожен розуміє, що освіта повинна бути вільна від політики та амбіцій політичних партій. Вона має готувати молоде покоління до участі у створенні демократичного суспільства. Тому завданням міжкультурної освіти є виявлення фальшу в історії, стереотипах та спотворених представленнях про людей інших національностей, релігій та культур. Зміст освіти має містити об'єктивні відомості про інші культури та суспільні цінності.

Не останню роль у формуванні ставлення людей до представників інших культур відіграють засоби масової інформації. Вони майже не транслюють програми освітнього змісту. За статистичними даними, у Європі програми пізнавального характеру займають приблизно 25% ефірного часу. Тільки у Німеччині та Нідерландах цей відсоток дещо вищий – 30%, а в інших європейських країнах набагато нижчий. Це стосується як комерційних, так і громадських ЗМІ. Зазвичай, на телебаченні домінують повідомлення, що викликають негативні емоції, стрес. Образ світу, створений засобами масової інформації не завжди представляється об'єктивно. До перерахованого переліку, можна додати ще й мову. У публічній сфері переважає примітивна мова,

насичена ворожнечею, що пропагує деструктивне мислення та поведінку. За фасадом красивих слів криється мова боротьби, звинувачень та наклепів. Світ мови стає чужим і ворожим. За допомогою мови будується світ, у тому числі стосунки між людьми.

Вплив ЗМІ негативно впливає на розвиток і виховання дітей і молоді. Шкільна освіта стала поверхневою, фрагментарною, обмеженою у передачі основних цінностей та норм суспільного життя. Незважаючи на поширення освіти, кількості освічених осіб, а частково в наслідок масовості вищої освіти люди погано розуміють оточуючий світ. Молодь бачить приклади вже в школі.

Для запобігання цих явищ необхідно проводити роботу з запобігання загроз, критичного сприйняття інформації та належного її використання. У цій ситуації, освіта може допомогти зауважити і зрозуміти проблеми та запобігти новим. Вона повинна готувати молоде покоління до життя у полікультурному суспільстві, до вирішення проблем, які відіграють і відіграватимуть значну роль у формуванні майбутнього суспільства. Тому необхідні зміни у змісті освіти, щоб учасники навчальних процесів могли критично аналізувати та оцінювати дії політиків, були обізнані у використанні засобів масової інформації, вивчали світ багатьох культур і вміли жити з гідністю та гармонією у цьому світі, щоб життєві рішення були зроблені мудро і з урахуванням універсальних цінностей і норм суспільного життя. Життя у полікультурному середовищі створює особливі можливості людини для формування власного стилю життя. За таких умов виступає «усвідомлення різноманітності», що несе за собою не стільки глобалізація культури, скільки ринок, повсякденний досвід з іншими, вплив ЗМІ, інформація, яка дає знання про різні культури, інтерес, бажання випробувати щось інше, конфлікти.

Поряд з терміном «міжкультурна освіта» існує поняття «міжкультурна педагогіка». Це одна з молодих субдисциплін педагогіки, яка займається освітніми проблемами культурно різноманітних суспільств. Міжкультурна педагогіка має міждисциплінарний характер, оскільки пов'язана з дослідженнями суспільних і гуманітарних наук (політологією, дидактикою, соціологією виховання та соціальною педагогікою, культурною антропологією, культурою та релігієзнавством, соціальною роботою, психологією (суспільна та міжкультурна), етнологією та етнографією, правом. На даний момент ця галузь наукових інтересів дуже швидко розвивається. Польський педагог Є. Нікіторович зазначає, що «міжкультурна освіта є своєрідною відповіддю на факт існування полікультурних суспільств, постійної міграції, необхідності обміну інформацією, змін в системі індивідуальних та групових цінностей» Дослідник пише: «Міжкультурна освіта переходить від різноманітності до взаємодії культур, тобто від пасивної адаптації до Inter-Action, взаємного використання досягнень людей іншої раси, народності, релігії та культури» [12, с. 934].

На думку Т. Левовицького, завданням міжкультурної освіти є формування світу цінностей, стосунків мирного співіснування, толерантного ставлення до іншої людини, співпраці та взаємодії, гідних умов життя, поваги до прав людини та свободи» [7, с. 15].

Ж. Делор місію міжкультурної освіти визначає наступними постулатами:

- 1) *навчатися аби знати* (вчитися і розуміти світ з перспективи взаємозалежності та культурного різноманіття);
- 2) *навчатися аби діяти* (ефективно діяти в умовах культурного різноманіття);
- 3) *навчатися аби жити разом* (спілкуватися в полікультурних спільнотах в атмосфері миру, довіри, взаємоповаги та толерантності);
- 4) *навчатися аби бути* (уміти керувати власним розвитком і самореалізуватися в культурному суспільстві).

Аналіз цих постулатів дозволяє виокремити функції міжкультурної освіти:

1) *пізнавальна* – вивчення та пояснення культурної та педагогічної реальності, процесів навчання, виховання та соціалізації людини;

2) *адаптаційна* – підтримка адаптаційних процесів окремих осіб та суспільних громад в умовах культурної гетерогенності;

3) *трансформаційна* – підтримка соціокультурних змін у колективному та індивідуальному вимірі, коли метою освітнього впливу є залучення до участі суспільно виключених або маргіналізованих груп людей [3, с. 46].

Проведені наукові дослідження вказують, що трирічні діти не дуже люблять людей похилого віку. З часом у них виникають стереотипи та забобони про різні соціальні групи (національні, етнічні). Чотири-сім років – це час формування у дитини здатності замінювати Інших. Це час, коли необхідно впроваджувати питання культурного різноманіття в освітні програми. Результати досліджень ставлення молодих людей до Інших свідчать про те, що особи, які беруть участь в заходах, спрямованих на підвищення обізнаності про культурні відмінності між людьми виказують меншу суспільну дистанцію до Чужих / Інших, ніж ті, хто не брав участі.

Відсутність просвітницької роботи з питань рівності людей і формування позитивного ставлення до іншої людини може мати негативні наслідки. Людина повинна усвідомлювати, що вона постійно навчається від інших, усвідомлювати необхідність набуття досвіду і вразливості до інших. Кожне покоління по-новому визначає характер, напрями і цілі освіти. Д. Брунер (J. Bruner) вважає виховання суспільним продуктом [2, с. 779-786].

Тому, актуальним викликом сьогодення є проведення просвітницької роботи, метою якою є створення можливостей виходу за межі негативних стереотипів та упереджень, й водночас, розвиток міжкультурних компетенцій. Така діяльність може включати фестивалі, культурні заходи, кругли столи з питань міжкультурного спілкування, а також курси, тренінги та реалізацію різного роду освітніх проєктів.

Роботу з прищеплення поваги до інших культур треба розпочинати з дитячого садочка, плавно переходячи до школи. Завданням школи в галузі міжкультурної освіти є:

- формування всебічно розвиненої особистості;
- звернення уваги учнів на родинні, етнічні та релігійні цінності; формування навичок спілкування та діалогу з іншими людьми у процесі переходу від одномірної ідентичності до багатовимірної;

– будування роботи школи на моделі міжкультурної комунікації (проведення переговорів, спілкування з Іншими);

– формування в учнів почуття вразливості на проблеми інших;

– рівне трактування учителем кожного учня, незважаючи на його стать, расове або етнічне походження, а клас сприймати як складну систему взаємопов'язаних між собою компонентів: учнів, учителів, батьків. Завданням учителя є: проведення навчальної діяльності з урахуванням потреб дітей з особливими потребами або дітей з культурної меншості; формування взаємоповаги та визнання учнів з різною культурою;

– запровадження у школі багатовимірної освітньої стратегії з урахуванням потреб окремих осіб та місцевої громади, ситуацій культурного різноманіття, при цьому добре орієнтуватися у власній системі культурних цінностей й водночас використовувати звичаї та традиції різних культур;

– проведення різноманітних заходів, спрямованих на запобігання різних видів насильств, нетерпимості до учнів різної раси та культури. Це можуть бути заходи профілактичного та терапевтичного характеру [13, с. 25-31].

Учитель повинен знати відповіді на такі питання: «Як розмовляти з учнями про різні культури?» «Як вирішувати складні ситуації у різних культурних середовищах?» та багато інших [9, с. 240].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, процеси глобалізації та інтеграції є невід'ємною частинною нашого сьогодення. Існування в одному суспільстві представників багатьох культур ставить нові питання до кожного громадянина: «Як співіснувати, поважаючи гідність кожної особистості?» Відповіддю на це питання є міжкультурна освіта. Особливого значення вона має для педагогів та вчителів, оскільки вони є співтворцями процесу навчання та виховання наступних поколінь. Суспільні зміни також впливають на моделювання професійної ролі вчителя.

Поряд з моделлю вчителя-європейця постає нова модель міжкультурного вчителя, відкритого до різноманіття культур, культурного діалогу і співпраці. Сьогодні робота в умовах культурної однорідності не відповідає викликам сучасного світу. Дитячі садки, школи відвідує все більше дітей з іншою культурою, мовою, звичаями та традиціями. Тому учитель повинен бути готовий до роботи в полікультурному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Ambrosewicz-Jacobs J. Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych / J. Ambrosewicz-Jacobs. – Kraków: Wyd. Willa Decjusza, 2004. – 102 s.
2. Bruner J. Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania / J. Bruner. – Warszawa: Państwowe Wydaw. Naukowe, 1978. – 806 s.
3. Delors J. Edukacja - jest w niej ukryty skarb / J. Delors. – Warszawa : Wyd. UNESCO, 1998. – 48 s.
4. Grzybowski P.P. Edukacja europejska – od wielokulturowości do międzykulturowości: koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankońskiego / P.P. Grzybowski. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009. – 475 s.
5. Kitlińska-Król M. Nauczyciele i edukacja międzykulturowa / M. Kitlińska-Król // Chowanna. – 2013. – nr 2. – S. 275-288.
6. Korporowicz L. Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji / W. Korporowicz // U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego / red.: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński. – Warszawa, 1997. – S. 62-72.
7. Lewowicki T. Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia / T. Lewowicki // Edukacja międzykulturowa. – 2012 – nr 1. – S. 15-46.
8. Malatkiwicz A. Koncepcja edukacji ustawicznej w ujęciu Międzynarodowej Encyklopedii Edukacji Dorosłych i Kształcenia Zawodowego / A. Malatkiwicz // Kształcenie ustawiczne idee i doświadczenia / red.: Z.P. Kruszewski, J. Półturzycki, E.A. Wesołowska. – Płock, 2003. – S. 17-33.
9. Młynarczyk-Sokołowska A. Całocyciowa edukacja międzykulturowa jako wyzwanie dla społeczeństw kulturowo zróżnicowanych jako wyzwanie dla społeczeństw / A. Młynarczyk-Sokołowska // Pogranicze. Studia Społeczne. – Tom XX. – 2012. – S. 233-244.
10. Mucha J. Oblicza etniczności. Studia teoretyczne i empiryczne / J. Mucha. – Kraków: Wydaw. NOMOS, 2005. – 322 s.
11. Nikitorowicz J. Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości / J. Nikitorowicz // Edukacja międzykulturowa. – 2012. – nr 1. – S. 47.
12. Nikitorowicz J. Edukacja międzykulturowa / J. Nikitorowicz // Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku / red.: T. Pilch. t. 1, Warszawa, 2009. – 934 p.
13. Nikitorowicz J. Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokratyzacji i integracji europejskiej / J. Nikitorowicz // Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym, Białystok, 1999. – S. 25 – 31.

14. Sobecki M. Pedagogika społeczna a edukacja międzykulturowa. Na drodze ku synergii / M. Sobecki // Pedagogika społeczna. –2011. – nr1. – S. 7-8.

References

1. Ambrosewicz-Jacobs J. (2004), Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych [Tolerance. How to teach yourself and others], Krakow, 102 p.
2. Bruner J. (1978), Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania [Beyond the Information Given. Studies in the Psychology of Knowing], Warsaw, 806 p.
3. Delors J. (1998), Edukacja, jest w niej ukryty skarb [Learning: The Treasure Within], Warsaw, 1998, 48 p.
4. Grzybowski P.P. (2009) Edukacja europejska – od wielokulturowości do międzykulturowości: koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankońskiego [European education - from multiculturalism to interculturalism: concepts of multicultural and intercultural education in the European context with particular reference to the Franconian environment], Krakow, 475 p.
5. Kitlińska-Król M. (2013) Nauczyciele i edukacja międzykulturowa [Teachers and intercultural education], Chowanna, nr 2. P. 275-288.
6. Korporowicz L. (1997), Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji [Multiculturalism and interculturalism: from reaction to interaction], U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego [At the threshold of multiculturalism. The new face of Polish society], Warsaw, 72 p.
7. Lewowicki T. (2012), Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia [Intercultural education - opening balance], Edukacja międzykulturowa [Intercultural education], n. 1, p.15-46.
8. Malatkiewicz A. (2003), Koncepcja edukacji ustawicznej w ujęciu Międzynarodowej Encyklopedii Edukacji Dorosłych i Kształcenia Zawodowego, [Concept of continuing education in the context of the International Encyclopedia of Adult Education and Vocational Training], Kształcenie ustawiczne idee i doświadczenia [Lifelong learning ideas and experiences], p. 17-33.
9. Młynarczyk-Sokołowska A. (2012), Całozyciowa edukacja międzykulturowa jako wyzwanie dla społeczeństw kulturowo zróżnicowanych jako wyzwanie dla społeczeństw. Pogranicze. Studia Społeczne. [Faces of ethnicity. Theoretical and empirical studies] Tom XX, p. 233-244
10. Mucha J. (2005), Oblicza etniczności. Studia teoretyczne i empiryczne [Faces of ethnicity. Theoretical and empirical studies], Krakow, 322 p.
11. Nikitorowicz J. (2012), Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości. Edukacja międzykulturowa [The phenomenon of multiculturalism and development forecasts towards interculturalism Intercultural education], nr 1, p. 47.
12. Nikitorowicz J. (2009), Hasło: Edukacja międzykulturowa [Password: Intercultural education] T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku [Pedagogical encyclopedia of the 21st century], t. 1, Warsaw, p. 934.
13. Nikitorowicz J. (1999), Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokratyzacji i integracji europejskiej, [Designing intercultural education in the perspective of democratization and European integration], Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym [Intercultural education in the institutional dimension] Białystok, p. 25–31.
14. Sobecki M. (2011), Pedagogika społeczna a edukacja międzykulturowa. Na drodze ku synergii [Social Pedagogy and intercultural education. On the way to synergy] Pedagogika społeczna [Social pedagogy], nr 1, p. 7-8.

Культурное многообразие современных обществ, которое формируется под влиянием политических, социокультурных изменений, миграции и различных форм международного сотрудничества может быть как потенциалом для развития общества, так и источником открытых и скрытых конфликтов. Опыт большинства стран свидетельствует о необходимости принятия концепции межкультурного образования, которая позволяет широкой общественности общаться с людьми, которые отличаются в национальных, этнических и религиозных вопросах.

Ключевые слова: поликультура, межкультура, образование, идентичность, разнообразие.

The cultural diversity of modern societies, which is forming by the influence of political, sociocultural changes, migration and various forms of international cooperation, can be a development potential, as well as a source of open and hidden conflicts. The introduction of intercultural education becomes more and more actual and is understood as a process of acquiring intercultural competence allows to wide public to communicate with people who are different in national, ethnic and religious spheres. The first attempts to introduce a polycultural education model were made at the beginning of the 20th century in the United States. In Europe, the first information about the problems of cultural variety appeared in the early 60s of the twentieth century. The declared polycultural crisis in Europe, ethnic and religious conflicts, the revival of nationalism and chauvinism weaken faith in intercultural education and in educational activities in general. For this reason, very important for the formation of educational ideology is the question of preparing people for a decent and happy life in the conditions of a polyculture. The implementation of this task lies on intercultural education, which is a response to the challenges of the modern world, dynamic changes in science, technology, economy, and, consequently, society as a whole. Intercultural pedagogy is a young but dynamically developing sub-discipline of pedagogy that deals with the educational problems of culturally diverse societies. According to T. Levovitsky, "the task of intercultural education is the formation of a world of values, knowledge, relations of peaceful coexistence, tolerance, cooperation, decent living conditions, respect for human rights and freedom" Intercultural education has three functions: 1) cognitive: studying and explaining the complex cultural and pedagogical reality, the processes of learning, education and socialization; 2) adaptive: the support of adaptation processes of individuals and communities in the conditions of cultural heterogeneity; and 3) transformational: supporting the harmony of socio-cultural changes in the collective and individual dimensions (in specific situations where the purpose of educational influence is the involvement of socially excluded or marginalized groups of people). The current challenge is to carry out educational work, which aims to create opportunities to go beyond negative stereotypes and prejudices, and at the same time, the development of intercultural competencies. Such activities may include festivals, cultural events, round tables on intercultural communication, as well as courses, trainings and educational projects.

Key words: multicultural, interculture, education, identity, diversity.

УДК 378.1; 377.8

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-21-23

Зябловська Дарина Євгенівна,

старший викладач,

Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ЗМІСТОВІ ОРІЄНТИРИ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТИ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

В статті розглядається проблема змістових орієнтирів розвитку європейської освіти, а саме: роль техніки, технології, науки як рушійних сил розвитку людини і суспільства; реалізація розгорнутих міждисциплінарних досліджень особливостей сучасної дитини; актуалізація розвитку духовних витоків; надання психолого-педагогічної підтримки для саморозвитку та самореалізації людини; становлення людини як особистості; урахування освітніх потреб людини на різних стадіях її життєвого циклу; профілактика етно- та ксенофобії, виховання толерантності; створення систем дієвої психолого-педагогічної та соціально-педагогічної реабілітації. Зроблено висновок, що вища освіта в європейському контексті на початку ХХІ століття зміцнює свої позиції на основі міждисциплінарного та трансдисциплінарного підходів до конструктивного вирішення сучасних соціальних і технічних протиріч.

Ключові слова: вища освіта, європейська освіта, змістові орієнтири, особистість.

Постановка проблеми. Наша епоха характеризується швидкими темпами соціально-економічних та технологічних змін, які руйнують старі соціальні рамки та умови праці. На сьогоднішній день людина повинна володіти більшими знаннями, ніж у минулому, повинна переорієнтувати свою увагу на навчання конкретні знання та навички, що сприяють підвищенню рівня інтелектуальної компетентності, такі як критичне мислення, творчість, вирішення проблем, самостійне навчання та командна робота [9].

Актуальними стають питання управління та організації діяльності освітніх закладів в нових соціально-економічних умовах, організації методичної роботи в них, перебудови змісту навчання. В той же час в педагогіці і психології до сих пір залишаються недостатньо вивченими питання життєдіяльності людей в сучасному світі. Людство ще ніколи не володіло таким незліченим обсягом інформації, але воно ще ніколи не знаходилося настільки далеко від розуміння своєї сутності, пізнання якої виявилось роздробленим, розпорошеним у сфері множини наукових дисциплін [1, с. 28-30].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових педагогічних, філософських та психологічних досліджень (Саприкіна Л., Макар З., Дмитрук С., Савенко І., Андрощук І., Ляшенко Л., Товканець Г., Бідюк Н. та ін.) показав, що в педагогіці і психології залишаються недостатньо вивченими питання життєдіяльності людей в сучасному світі, не надані процесуальні характеристики, не визначені форми змін, механізми та рушійні сили розвитку сучасної людини. Це дало підстави виокремити представлені нижче змістові орієнтири європейської освіти на початку ХХІ століття.

Мета статті: окреслення актуальних напрямів розвитку європейської освіти на початку ХХІ століття.

Результати дослідження. Проаналізувавши тематику і результати вже проведених на сьогоднішній день досліджень та враховуючи кризові моменти, які нарізали в освітній галузі, було виокремлено наступні змістові орієнтири європейської освіти як задачі переходу її на інший рівень розвитку, що відповідатиме потребам сучасного суспільства.

1. Роль техніки, технології, науки як рушійних сил розвитку людини і суспільства, як засобів відкриття потенційних можливостей їх діяльності, творчості із проблемою самої людини як істоти біологічної в загальній універсальній еволюції. Зокрема актуалізується задача акумуляції та збору всіх знань про людину як носія соціального досвіду, як творця нової культури та головної діючої та організуючої особи історичного прогресу [3].

Чим далі людина просувається у створенні нових інформаційних технологій, тим більш залежною стає від свого породження. Вже повсюдно людина стає не управителем і розпорядником, а лише обслуговуючим персоналом або

користувачем глобальних комп'ютерних систем, які починають жити власним, незалежним від неї життям. Будь-яка нова технологія активно формує не тільки декорації й обставини життя, але і сам спосіб сприйняття світу [1, с. 28-30].

2. Здійснення розгорнутих міждисциплінарних досліджень особливостей сучасної дитини, її психологічних та соціально-психологічних змін (норми психічного, психофізіологічного, особистісного розвитку дитини), що живе сьогодні, глибинне корегування періодизації сучасного дитинства як наукової основи розвитку і модернізації системи освіти [2], оскільки наголошують дослідники, у вік електронних засобів масової інформації втратили відмінність періоди дитинства і дорослого життя [1, с. 28-30].

3. Нові соціальні зв'язки дитини, визначення дії та впливу на зростаючу дитину нових молодіжних субкультур з метою переорієнтування їх на актуалізацію розвитку духовних витоків, психолого-педагогічну підтримку саморозвитку та самореалізації зростаючої людини [2].

Поява комп'ютерів, смартфонів, айфонів перетворила дозволя дитини в «емоційне споживання» кадрів, які змінюються на екрані кожні три секунди. Це справляє надмірний вплив на праву півкулю, пов'язану з одностороннім візуальним сприйняттям зовнішнього світу, куди і переміщується активність дитини. У той же час нівелюється ліва півкуля, де розміщені центри мислення і мови. Сучасна молодь більше уваги приділяє «агресивним формам культури», які розповсюджуються із швидкістю епідемії електронними засобами масової інформації. А книга як джерело духовного розвитку відступає на другий план. Різке зменшення міжпівкульових трансформаційних процесів веде до зменшення здатності людини до вербалізації та девербалізації інформації [1, с. 28-30].

4. Відродження критеріїв моральності всередині дитячого колективу, тобто проблема нарощування відчуження між дорослими і дітьми, що спричинене швидким подорослішанням дітей при поглибленні їх соціального інфантилізму [2].

5. Взаємодія дорослих і дітей. Простір між світом дорослих і світом дітей вимагає розумного структурування, заповнення корисною інформацією, яка допоможе перетворити кожну дитину в реального суб'єкта та організатора діалогу з дорослими [5].

6. Становлення людини як особистості, вплив характеру, соціального середовища та системи виховання на особистісний розвиток, аналіз змісту та закономірностей процесу розвитку людини як особистості і як суб'єкта дії, виявлення умов, специфіки та механізмів індивідуалізації і соціалізації в сучасному світі [5]. За Тейлором М. особистісний розвиток можна розглядати як цикл або спіраль: потреба → інформація → асиміляція → знання → потреба. Подібність із освітою беззаперечна. Обидва проходять через процес внутрішнього аналізу (внутрішня рефлексія, на яку найбільший вплив мають наставництво, власна свідомість, продукти власної

активності, комп'ютерна мережа), роздумів (зовнішня об'єктивність, на яку найбільший вплив чинять ЗМІ, критичне читання, оцінка, самонавчання, формальні колективні дії) та допитливості (асиміляція, найбільший вплив чинять люди, предмети, ідеї, цінності, несвідоме) [8].

Оцінюють особистісний розвиток за продуктами діяльності людини та наступними критеріями: володіння критичною здатністю, цікавістю та інтуїцією; вміння працювати з літературою, контактувати з наставниками, орієнтуватись у політиці та освіті; бути здатним до таких дій, як аналіз, вивчення, посередництво та розслідування; взаємодія з іншими людьми (в сім'ї, школі, університеті та будь-якій спільноті) [9].

7. Урахування особливостей структури та змісту освітніх потреб людини на різних стадіях її життєвого циклу [4], тобто на основі чого і які знання, вміння і навички треба формувати і розвивати у учнів молодшого віку, які у старшокласників, а які у підлітків, щоб через визначений час на виході у доросле життя молода людина не тільки володіла знаннями і вміннями, але і акумулювала в собі найкращі риси свого етносу, народу та загальнолюдських цінностей і стала повноцінним суб'єктом людського суспільства [5].

Популярною в Європі є теорія прозрівання дитинства. Відповідно до неї зростання має бути веселим, діти мають право на щасливе, а не просто визнане суспільством належне виховання. Їм слід дозволити мешкати у своєму власному магічному веселі. Отримувати знання в ранньому віці найбільш ефективно через контрольовані ігри. З'явилось все більше почуття у вихованні дітей. Методичний матеріал для навчання дітей не повинен бути просто навчальним посібником, а повинен підсилювати просту радість «бути дитиною». Але надмірне захоплення цією теорією може призвести до небезпечних наслідків. Особливо важко успішно вести діалоги із підлітками, тому що саме в цей період дітям важко під час навчання підкоряти свої емоції розумом. Найменший неправильний вчинок з боку наставника, і підліток не зможе визріти у цивілізованого дорослого [7].

Не менш важливою є також реалізація принципів неперервної освіти, яка містить базові ідеї, що супроводжують людину в різні періоди її життя. А саме: поступальність у формуванні і збагаченні творчого потенціалу особистості дорослої людини, вертикальна і горизонтальна цілісність пожиттєвого освітнього процесу, інтеграція навчальної і практичної діяльності, змістова спадкоємність висхідних ступенів освітніх щаблів; єдність професійної, загальної і гуманітарної освіти [4].

8. Зростання ролі комунікацій у розвитку суспільства, визначення та врахування впливу на процес зростання людини потужного «інформаційного потоку» сучасної освіти та засобів масової інформації, відеоринку, Інтернету, що не контролюються

системою освіти; пошук в цьому «інформаційному потоці» шляхів та можливостей стимулювання інтересу до пізнання, формування пізнавальних потреб, відпрацювання вибіркового відношення до інформації, вміння її фільтрувати в процесі самостійного здобуття знань [6].

З появою Інтернету, мобільного зв'язку активізується психологічна лабільність і мобільність людини у просторі та часі, що в багато разів збільшує кількість і якість міжособистісних контактів, перетворює вид людини розумної на людину-комуніканта, людину-маніпулянта. Зазначений процес прискорює розвиток засобів маніпуляції індивідуальною та масовою свідомістю. Це призводить до того, що сучасний світ існує в атмосфері тотального впливу всіх на всіх, а успіх на життєвому терені нині досягає той, хто вміє здійснювати вплив на себе, людей і обставини [1, с. 28-30].

9. Профілактика етно- та ксенофобії, виховання толерантності, що зумовлено різким загостренням взаємовідносин в усьому світі, багатогранністю, надзвичайною складністю взаємовідносин етносів [5]. Важливим тут є гармонізація протиріччя між двома протилежними цивілізаційними тенденціями: орієнтація розвитку людства у напрямку соціально-економічної, культурно-політичної глобалізації та активізації національних інтересів розвитку націй, народів, етносів.

10. Створення систем дієвої психолого-педагогічної та соціально-педагогічної реабілітації, а саме теоретичного обґрунтування та структуризації надання психолого-педагогічної допомоги людям в зв'язку із зростаннями нервово-психічних, в тому числі посттравматичних розладів [5].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Зміст суспільного та індивідуального життя людини сконцентровано у сфері освітньої діяльності. Це найважливіший соціальний інститут, який відіграє ключову роль у розвитку сучасного суспільства. Освітня галузь є важливою розвивальною складовою, що забезпечує неперервність та цілісність функціонування сучасної людської цивілізації. Відтак, важливим постає питання знаходження шляхів подолання зазначених вище кризових явищ в освіті. Початок XXI століття характеризується появою нових підходів до розвитку вищої освіти та ідей, завдяки яким можливе розв'язання сучасних освітніх і складних соціально-економічних проблем.

Вища освіта в європейському контексті на початку XXI століття зміцнює свої позиції, пов'язані зі служінням суспільству, особливо свою діяльність по боротьбі з убогістю, нетерпимістю, насильством, неписьменністю, голодом, погіршенням навколишнього середовища та хворобами, головним чином, шляхом застосування міждисциплінарного та трансдисциплінарного підходу до аналізу проблем і питань, що відповідають очікуванням суспільства.

Список використаних джерел

1. Дубасенюк О.А. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога / О.А. Дубасенюк, О.В. Вознюк – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 114 с.
2. Зобенько Н. А. Сучасний стан дитинства в Україні / Н. А. Зобенько // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». – 2016. – №2 (39). – С. 77 – 80.
3. Сидоренко В.К. Джерела і чинники формування технологічної культури учнів загальноосвітніх навчальних закладів / В.К. Сидоренко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – 2012. – № 31. – С. 238 – 245.
4. Товканець Г.В. Тенденції розвитку європейської вищої освіти на початку XXI ст. / Г.В. Товканець // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Випуск 1 (1). Серія «Педагогіка та психологія». – 2015. № 1. – С. 28 – 33.
5. Фельдштейн Д. И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования / Д. И. Фельдштейн // Проблемы современного образования. Теория современного образования. – 2010. – № 6. – С.10 – 20.
6. Чепіль М.М. Педагогічні технології: навч. посіб. / М.М. Чепіль, Н.З. Дудник. – К.: Академвидав, 2012. – 224 с.
7. Laurence Brockliss. Introduction: The Western Concept of Childhood [Електронний ресурс] – 2016. Режим доступу: <https://www.google.com.ua/search?q=Modern+sian+of+childhood+in+ Europe>
8. Mark Teylor. Education and personal development: a reflection [Електронний ресурс]: BMJ Jounas. Personal view. – 2011. Режим доступу: <http://dx.doi.org/10.1136/adc.81.6.531>
9. Moshe Barak, Michael Hacker. Fostering Human Development Through Engineering and Technology Education [Електронний ресурс]: International Technology Education Studies. Volume 6. – 2011. – Sense Publishers Rotterdam/Boston/Taipei. – 303с. Режим доступу: <https://www.sensepublishers.com/media/411-fostering-human-development-through-engineering-and-technology-education.pdf>

References

1. Dubaseniuk, O.A., Voznyuk O. V., (2011) Kontseptualni pidkhody do profesiyno-pedahohichnoyi pidhotovky suchasnoho pedahoha. [Conceptual approaches to vocational and pedagogical training of a modern teacher]. – Zhytomyr: View of ZHDU them. I. Franko. – 114 p.
2. Zobenko, N. A., (2016) Suchasnyi stan dytynstva v Ukraini [The current state of childhood in Ukraine]. Scientific Bulletin of Uzhgorod University. Series: «Pedagogy. Social work», 2 (39), p. 77 – 80.
3. Sidorenko, V.K., (2012) Dzherela i chynnyky formuvannya tekhnolohichnoi kultury uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Sources and factors of formation of technological culture of students of general educational institutions]. Scientific journal of NPU named after M.P. Drahomanov, Series 5, Pedagogical sciences: realities and perspectives, 31, p. 238 – 245.
4. Tovkanets, G.V., (2015) Tendentsii rozvytku yevropeiskoi vyshchoi osvity na pochatku XXI stolittia. [Trends in the development of European higher education at the beginning of the XXI century]. Scientific Bulletin of the Mukachevo State University. Issue 1 (1). Series "Pedagogy and Psychology", 1, p. 28-33.
5. Feldshtein, D. I., (2010) Vzaymosviaz teoryy y praktyky v formirovanny psykhologo-pedahohycheskykh osnovanyi orhanyzatsyyi sovremennoho obrazovanyia [Interrelation of theory and practice in the formation of psychological and pedagogical foundations of the organization of modern education]. Problems of modern education. The theory of modern education, 6, p. – 10-20.
6. Chepil, M.M., (2012) Pedahohichni tekhnolohii: navch. posib. [Pedagogical Technologies: Teaching manual] /M.M Chapil, NZ Archangel. – K.: Academic Edition.
7. Laurence Brockliss (2016) Vstup: Zakhidna kontseptsiya dytynstva. [Introduction: The Western Concept of Childhood]. [Electronic resource] Access mode: <https://www.google.com/search?q=Modern+asian+of+childhood+in+Europe>
8. Mark Teylor. Osvita ta rozvytok osobystosti: refleksiya [Education and personal development: a reflection.// BMJ Jourmas. Personal view]. – 2011. [Electronic resource] Access mode: <http://dx.doi.org/10.1136/adc.81.6.531>
9. Moshe Barak, Michael Hacker, 2011. Spryannya lyudskomu rozvytku cherez inzhenerno-tekhnichnu osvitu [Fostering Human Development Through Engineering and Technology Education]. International Technology Education Studies, Volume 6. - Sense Publishers Rotterdam / Boston / Taipei. – 303 p. [Electronic resource] Access mode: <https://www.sensepublishers.com/media/411-fostering-human-development-through-engineering-and-technology-ducation.pdf>

В статье рассматривается проблема основных ориентиров развития европейского образования, а именно: роль техники, технологии, науки как движущих сил развития человека и общества; реализация развернутых междисциплинарных исследований особенностей современного ребенка; актуализация развития духовных истоков; оказание психолого-педагогической поддержки для саморазвития и самореализации человека; становление человека как личности; учета образовательных потребностей человека на разных стадиях его жизненного цикла; профилактика этно- и ксенофобии, воспитания толерантности; создание систем действенной психолого-педагогической и социально-педагогической реабилитации. Сделан вывод, что высшее образование в европейском контексте в начале XXI века укрепляет свои позиции на основе междисциплинарного и трансдисциплинарного подходов к конструктивному решению современных социальных и технических противоречий.

Ключевые слова: высшее образование, европейское образование, основные ориентиры, личность.

The article deals with the problem of content guidelines and directions of development in European education. It is emphasized that in modern socio-economic space there is a great variety of new tasks and new topics. That demands deep theoretical comprehension and significant of experimental work. The main content guidelines in higher education are the role of technique, technology and science as a driving forces of development for human and society as it discovers the opportunities for their activities. The next point is to conduct a multidisciplinary research of a modern child special features, its psychological and socio-psychological changes. Study the new social connection of the child and the influence of modern subcultures on the child. The purpose is to switch them to the development of spiritual sources and support them in self development and self realization. Another point is to revive moral criterias in society, to form the personality. Reveal the regularities human development as a personality and as a subject of the action, the condition, special features and mechanisms of individualization in the modern world. We should take into account the peculiarities of the structure and content of the educational needs of the person at various stages of his life, find the way to stimulate the interest for the knowledge through the "information flow", form their cognitive needs and form the ability to select information in the process of self-education acquisition. Prevention of ethno- and xenophobia, education of tolerance. One more point is to harmonize the contradictions between orienting the human for socio-economic, cultural-political globalization and activation of national interests, the development of nations, peoples and ethnic groups. The last point is to create the systems of effective psychological and pedagogical and social-pedagogical rehabilitation. It is concluded that higher education in the European context at the beginning of the 21st century strengthens its functions. Its function is to serve the society on the basis of interdisciplinary and transdisciplinary approaches, to a constructive solution of contemporary social and technical contradictions.

Key words: higher education, European education, content guidelines, personality.

УДК 37.011.3.015.311-051:331.54(045)
DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-24-30

Лук'янова Лариса Борисівна,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Язюна НАПН України, м. Київ
orcid.org/0000-0002-0982-6162

АНАЛІЗ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО І ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ

Автор статті висловлює думку, що професійна діяльність вчителя, його професійний і особистісний розвиток є важливою багатоаспектною і багатовимірною проблемою, що потребує поглибленого вивчення. Одним із ефективних шляхів щодо її вирішення є вивчення освітніх потреб, оскільки існує розрив між професійною підготовкою, здобутою у вищих закладах освіти, й підвищенням кваліфікації, що відбувається один раз на п'ять років. Умотивованість до професійного розвитку сприяє подоланню багатьох негативних явищ (педагогічні кризи, педагогічне вигорання, професійна стагнація). Подано трактування категорій «розвиток» (особистісний і професійний) та «освітні потреби» (сучасного вчителя); досліджено особливості формування освітніх потреб вчителя. Представлено результати дослідження освітніх потреб різновікових категорій вчителів, мета якого полягала у з'ясуванні рівня затребуваності освітніх потреб; спонукальних мотивів, а також виявленні перспектив підвищення ефективності освітньої діяльності вчителя.

Ключові слова: вчитель, освітні потреби, розвиток, професійний розвиток

Постановка проблеми. Серед тенденцій, притаманних сучасному суспільству, особливої ваги набувають реформи, орієнтовані на забезпечення якісно нової системи освіти. У здійсненні цих освітніх реформ центральне місце посідає вчитель. Таку позицію можна пояснити тим, що сучасній школі потрібен вчитель нової генерації. По-перше, вчитель-професіонал, який є творчою особистістю, здатною до самонавчання упродовж життя, самовдосконалення і саморозвитку; по-друге, вчитель-дослідник, який постійно шукає, аналізує, апробує раціональніші шляхи, умови, методи, засоби, форми ефективного вирішення конкретних завдань виховання, освіти і навчання, вчитель-майстер, який відрізняється від рядового вчителя високими морально-духовно-етичними якостями [9].

Отже, вчитель нової генерації – особистість, яка здобула якісну професійну освіту, здатна у ситуації вибору самостійно приймати відповідальні рішення з урахуванням їх прогностичних наслідків, готова до співпраці, соціального партнерства, конструктивна, інноваційна, творча. Ефективність діяльності вчителя знаходиться у безпосередній залежності від його професіоналізму, вмотивованості на результативну діяльність, здатності вчитися у неформальному та інформальному середовищі, що загалом виступають чинниками розвитку учнів. Вчитель, його професійна діяльність, так само як і професійний й особистісний розвиток є важливою багатоаспектною, багатовимірною проблемою. Водночас розрив між професійною підготовкою, яку вчитель здобуває у вищих закладах освіти, й підвищенням кваліфікації, що відбувається один раз на п'ять років, життя від «курсів до курсів», відсутність умотивованості до професійного розвитку та перспектив не сприяють подоланню його інертності.

У Проєкті Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) йдеться про необхідність реалізації провідного принципу сучасної освіти – неперервний особистісний і професійний розвиток сучасного вчителя. Але ж у кожного вчителя є свої потреби, зокрема освітні, завдячуючи яким й уможливорюється цей процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід зауважити, що проблема освітніх потреб, так само як і проблема особистісного і професійного розвитку, є міждисциплінарним напрямом і вивчається комплексом наук соціально-гуманітарного циклу, серед яких особливе місце посідають філософія освіти, соціологія і педагогіка. Філософський аспект неперервної освіти впродовж життя представлено у науковому доробку В. Андрущенка, В. Краєвського, В. Кременя, О. Новікова та ін.; психолого-педагогічне обґрунтування сутності освітніх потреб дорослої людини, у тому числі вчителя, знайшло відображення у працях О. Аніщенко, С. Бабушко, С. Вершловського, О. Вознюка,

М. Громкової, С. Змейова, Ю. Калиновського, О. Жижко, Н. Нічкало, Т. Сорочан та ін.; психологічні аспекти професійного становлення, адаптації і самоактуалізації особистості досліджували зарубіжні (П. Джарвіс, Р. Кеог, Д. Колб, А. Маслоу, К. Роджерс, З. Фройд, Е. Еріксон) та вітчизняні (Е. Помиткін, В. Рибалка, З. Становських та ін.) вчені. Вагомий внесок в обґрунтування соціологічного підходу у змісті освітніх потреб зробили сучасні українські й зарубіжні соціологи Р. Будон, Дж. Беллантайн, Дж. Коулмен, Л. Коган, І. Бестужев-Лада, А. Осипов, М. Руткевич, Ф. Філіппов, Д. Фіттерман, Юд. Хабєрмас та ін.

Слід зауважити, проблема готовності до особистісного й професійного розвитку вчителя була об'єктом наукового інтересу багатьох вчених (О. Антонової, А. Войченко, О. Дубасенюк, К. Дурай-Новакової, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, О. Мороза, О. Пехоти, В. Сластьоніна, З. Шиліної, В. Щербини та ін.), проте у сучасних умовах вона набуває дедалі більшої актуальності та потребує поглибленого вивчення. Тоді як кількість досліджень, присвячених аналізу освітніх потреб сучасного вчителя у контексті його готовності до особистісного й професійного розвитку з урахуванням віку, педагогічного досвіду, особливостей предмету, який він викладає, достатньо обмежена.

Водночас, як наголошують психологи, саме безперервний професійний розвиток сприяє подоланню багатьох негативних явищ, зокрема таких як педагогічні кризи, педагогічне вигорання, професійна стагнація, стереотипізація вчительської свідомості, що ставить проблему професійного розвитку на рівень найбільш актуальних проблем педагогічної практики [15].

Мета статті: обґрунтувати особливості освітніх потреб сучасного вчителя у контексті професійного і особистісного розвитку.

Результати дослідження. Оскільки у назві публікації заявлено два провідні концепти, що визначають алгоритм дослідницької діяльності: *розвиток* (особистісний і професійний) та *освітні потреби* (сучасного вчителя) коротко проаналізуємо кожний з них.

Щодо особистісного і професійного розвитку сучасного вчителя.

Історія розвитку науки доводить, що розвиток є універсальною характеристикою Всесвіту. Відповідно, розвиток людини є сутнісним змістом її існування. Поняття «професійний розвиток» є центральним у педагогічній психології і визначається як складний інволюційно-еволюційний поступ, у ході якого відбуваються прогресивні й регресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни самої людини. У філософському енциклопедичному словнику його визначено як закономірну зміну

матерії та свідомості, поступальний рух, перехід від одного стану до іншого [11, с. 382]. У великому енциклопедичному словнику вказано, що розвиток – це спрямована, закономірна зміна об'єкта (системи), в результаті якої виникає його новий якісний стан, змінюється структура [2, с. 991]. Загалом, у спеціальній науковій літературі можна знайти три основних тлумачення розвитку: як перехід можливості в дійсність; як розуміння руху взагалі; як виникнення нового, коли розвиток ототожнюється з прогресом, хоча він може бути й регресивним.

Контексту нашого дослідження найбільш повно відповідає тлумачення розвитку як процесу переходу від одного якісного стану особистості до іншого, вищого, який розкриває його зв'язок із самореалізацією, самоактуалізацією, «досягненням значного ступеня вияву» і дає можливість ставати розумово і духовно вищим, кращим, більш досконалим, сходити на вищий щабель, досягти високого рівня у чомусь. Тотожної думки дотримуються О. Лазурський і А. Маслоу [6], за якими сутність розвитку полягає у прагненні людини якомога повно розкрити і зреалізувати власний життєвий потенціал у процесі життєдіяльності. Л. Виготський також наголошує, що розвиток є неперервним процесом саморуху, для якого характерним є постійне утворення нового, чого не було на попередніх етапах [3].

Слід додати, що розвиток не може зупинитися впродовж життя людини, змінюється тільки його вектор (прогрес / регрес), інтенсивність (пришвидщення / уповільнення), характер (нерівномірність, збереження попереднього в новому) та якість.

Водночас саме школа постає головним соціальним інститутом, який у найбільшому ступені уможлиблює реалізацію розвитку людини. Саме школа здійснює селекцію, акумуляцію і трансляцію культурно-цивілізаційних цінностей людства від покоління до покоління, формуючи і розвиваючи носіїв цих цінностей упродовж всього життя.

Отже, у контексті дослідження ми визначаємо особистісний й професійний розвиток вчителя як безперервний, свідомий, цілеспрямований процес особистісного та професійного зростання, спрямований на підвищення рівня професіоналізму, заснований на інтеграції професійних знань, умінь і навичок та самостійній, систематичній, високоорганізованій творчій діяльності.

Другий провідний концепт – *освітня потреба*, який ми конкретизуємо через особистість вчителя.

Слід наголосити, що потенціал освітніх потреб простежується в гуманістичних поглядах Е. Фрома, який антропологічно цінність цього феномену вбачає у збереженні культурного виміру існування людини, розвитку її здібностей і збільшенні можливостей у процесі самопізнання. За Е. Фромом, саме у процесі реалізації освітніх потреб людина створює нові комбінації з елементів досвіду, привносить новизну як в свою суб'єктивну, так і в об'єктивну реальність, структурує нові практики і більш ефективні механізми взаємодії з середовищем життєдіяльності [12]. На думку сучасного німецького філософа Юд. Хабермаса [13, с. 228], освітні потреби та інтереси складають джерело магістральних прагнень людства, детермінант соціокультурної і цивілізаційної специфіки. Як зазначає Н. Луман, освітні потреби в умовах сучасних глобалізаційних процесів визначаються не стільки відсутністю чи неповнотою знань, скільки необхідністю побудови ефективних соціальних практик самоорганізації [5]. Нині освітні потреби виступають інструментом, що формує людину активним суб'єктом дійсності. Вони передують творчим пошукам, закладають фундамент ціннісно-нормативних систем, соціокультурних моделей. Ми поділяємо точку зору Д. Александрова про те, що у нових умовах освітні потреби спрямовані на засвоєння технологій генерування знань, методів обробки інформації, символічну комунікацію як вплив знання на саме знання [1, с. 8]. В інструментальному сенсі функція освітніх потреб полягає в продукуванні пошуково-творчих здібностей індивідів, подоланні обмеженості історично сформованих форм буття.

Отже, освітню потребу ми розуміємо як стан суб'єкта в освітньому просторі, що виявляється і як інтенція, визначена диспозицією суб'єкта в полі освітніх послуг, і як суб'єктивне прагнення до знань, умінь і навичок. Підтримуємо думку про те, що, не зважаючи на мінливість, «пластичність» детермінант людської поведінки, тобто на взаємообумовленість потреб, інтересів, мотивів, прагнень та їх щільне поєднання в конкретній ситуації, освітня потреба – це визначальний феномен, що обумовлює якість більш складних освітніх орієнтацій й інтересів [1, с. 10-11].

На особистісному рівні наявність потреби в освіті передбачає збагачення індивіда новими знаннями, визначає професійне і особистісне зростання, уможлиблює соціалізацію, самореалізацію, а також формує спосіб життя. У структурі потреб людини освітня потреба є найближчою до пізнавальної потреби і є її конкретним вираженням. Отже, характер освітніх потреб відіграє значну роль у процесі самоствердження людини, забезпечує процес пізнання, сприяє мобілізації волі, визначає вектор цільових настанов, формує низку соціально важливих якостей особистості. Це означає, що формування освітніх потреб є наслідком розвитку базових, фундаментальних потреб людини, які необхідно розглядати як єдину систему, усі елементи якої взаємопов'язані і взаємовпливові. Отже, тільки через вплив на усю систему потреб дорослої людини можна активізувати й спрямовувати її потребу в освіті. Подивимося на досліджувану проблему крізь призму змін, що відбуваються у сучасному освітньому просторі України.

Що змінюється для учнів?

Зробимо лише один акцент, зокрема зазначимо, що список компетентностей, яких набуватимуть учні закріплено у новому Законі «Про освіту». Він укладався з урахуванням «Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (від 18.12.2006 р.) [10] і містить 11 основних компетентностей, серед яких вагоме місце посідає навчання впродовж життя. Водночас зауважимо, таку компетентність може сформувати лише вчитель, який сам володіє здатністю до навчання і самонавчання впродовж життя.

Що змінюється для вчителів?

Учитель – це людина, на якій тримається реформа Нової української школи. Без неї будь-які зміни будуть неможливими, тому одні з головних принципів НУШ – умотивований учитель. Це означає, що наша мета – сприяти його професійному та особистому зростанню, а також підвищувати його соціальний статус. Слід додати, що учитель, який отримав свободу навчати, має отримати й свободу навчатися. І ця свобода теж передбачена реформою. Половину обов'язкових годин підвищення кваліфікації вчитель зможе проходити не тільки в Інститутах післядипломної педагогічної освіти, а й там, де вирішить сам. Є лише дві вимоги: за п'ять років підвищення кваліфікації має скласти 150 годин, і навчання має відбуватись щорічно.

Отже, вчитель має сам визначити, які саме знання (методологічні, методичні, технологічні, предметні) йому потрібні, в якій системі (формальній, неформальній, інформальній) він їх здобуватиме, в який час, з якою інтенсивністю та вирішити багато інших питань. У цьому колі провідним залишається питання щодо змісту його освітніх потреб та вибору існуючих освітніх пропозицій.

Впродовж 2017 р. ми проводили дослідження, мета якого полягала у виявленні та вивченні освітніх потреб сучасного вчителя у контексті його професійного і особистісного розвитку. Зокрема, ми прагнули з'ясувати рівень затребуваності освітніх потреб вчителя в залежності від віку, професійного стажу та ін.; з'ясувати спонукальні мотиви щодо навчання впродовж життя та сформулювати перспективні напрями розвитку освітнього простору у формальному і неформальному вимірах.

Для проведення дослідження було розроблено анкету, яка мала два блоки питань загальною кількістю 20. Перший блок містив 15 основних питань, що відповідають завданням дослідження;

другий – допоміжний, особистісно-уточнювального характеру. На початковому етапі кількість респондентів, які брали участь у дослідженні становила 300 осіб – вчителі із Полтавської, Закарпатської, Чернівецької областей і м. Києва. Похибка закладена у вибірку за довірчого інтервалу 95% не перевищує 5%.

Гендерна стратифікація становила – 91% жінок і 9% чоловіків. Для нас важливим був віковий розподіл вчителів, які брали участь в опитуванні, оскільки розуміння періодів та фаз розвитку, завдань і перехідних періодів (як у професійному, так і особистісному контексті) уможливили, відтворення цілісної картини освітніх потреб вчителів, а також конкретизували типи мотивації до навчання. Загалом у дослідженні взяли участь респонденти віком від 30 до 60+ років, яких ми об'єднали у чотири вікові категорії: перша група – особи віком 30–40 р. (22%); друга, найбільша група – особи віком 41–50 р. (44, 5 %); третя група – 51–61 р. (32,5%) і четверта, найменша група 60+ (цих респондентів було тільки 1%). Умовно їх назвали молодша, середня, старша групи та група 60+.

Іноді, коли результати не дуже різнилися, ми об'єднували відповіді третьої і четвертої групи. Оскільки у межах статті не має можливості висвітлити повний аналіз результатів опитування, зупинимося на окремих, що на нашу думку, є найбільш важливими.

Передусім нас цікавило питання щодо задоволеності респондентів їхнім професійним рівнем. Ми керувалися твердженням, що вчитель-професіонал ніколи не може бути задоволений рівнем свого професійного зростання та розвитку. Підтвердження цієї думки знаходимо у багатьох дослідників. Зокрема І. Ігнацевич вважає, якщо вчитель задовольняється мірою свого розвитку і перестає вдосконалюватися – він «помирає» як вчитель, він припиняє своє професійне зростання [4].

Отже, за результатами опитування ми з'ясували, що найбільша група цілком задоволених (50%) виявилася серед респондентів віком 60+ р.; приблизно чверть представників (25% і 27% відповідно) другої (41-50 р.) і третьої (51-60 р.) вікових груп також дали таку відповідь. Найменша кількість вчителів (10%), цілком задоволених своїм професійним рівнем, належала до молодшої із досліджуваних груп. Переважна кількість респондентів усіх вікових груп, як то видно із гістограми, частково задоволена своїм професійним рівнем і найбільшу кількість – 60% – задоволених складають особи першої групи. Натомість частково незадоволених найбільше виявилось у групі 51–60 річних вчителів (35%) трохи менше таких осіб (30%) у 31 – 40 річних (Рис. 1). Вчителі віком 60+ не вибрали цей варіант відповіді.

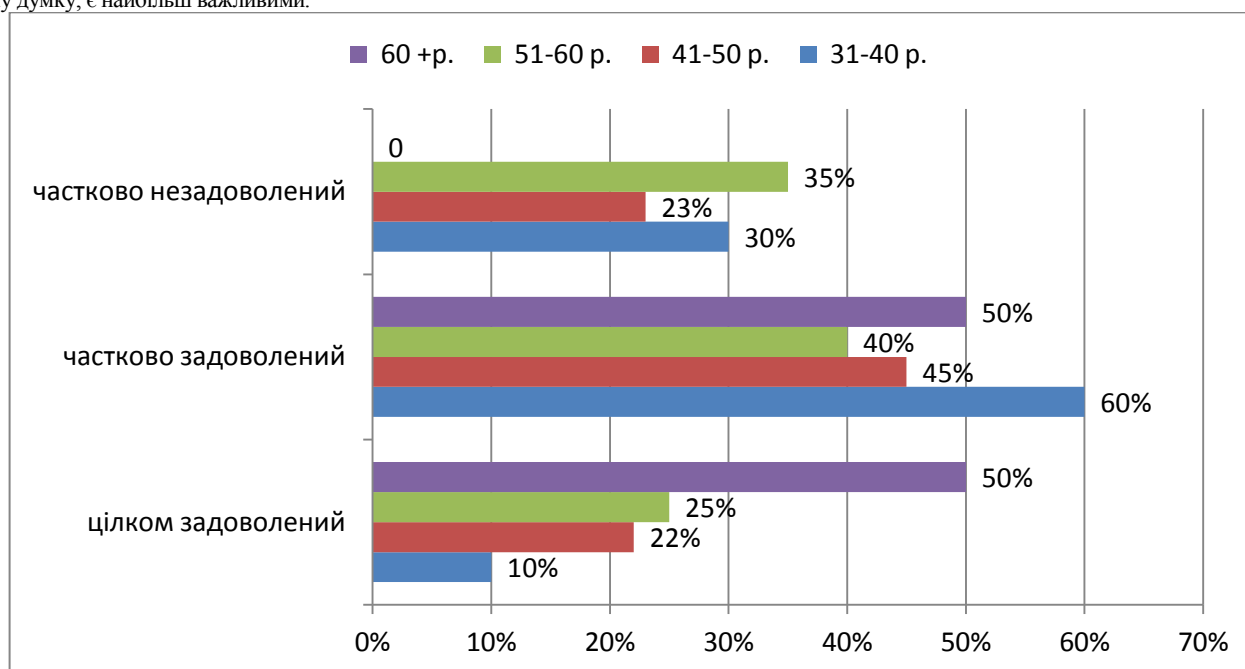


Рис. 1. Розподіл відповідей респондентів на питання «Чи задоволені Ви своїм професійним рівнем?»

Як відомо, одним з найважливіших шляхів оптимізації освіти дорослих й, зокрема, вчителів є управління їхньою мотивацією до навчання, засноване на результатах наукового аналізу та закономірностях особистісного розвитку. Значення мотиваційної сфери процесу учіння, на думку вчених, є рівнозначним знанню про рушійну силу цього процесу. Загалом мотивація дорослих до навчання є результатом осмислення невідповідності між рівнем наявних знань і знань, необхідних для: а) професійної діяльності, б) усвідомлення змін, що відбуваються у соціумі, в) усвідомлення важливості особистісних змін (Ю. Кулюткін, Л. Лесохіна, Г. Сухобська, С. Вершловський та ін.). Водночас навіть в умовах достатньо жорстких зовнішніх впливів вважається, що рішення дорослої людини навчатися є результатом її вільного вибору. Саме тому, наголошує польська дослідниця А. Літава, таку велику роль у безперервному навчанні відіграє мотивація [14].

Психологи вказують, що мотивація навчальної діяльності дорослих є дуже неоднорідною, але може бути зведена до трьох типів: утилітарна, прагматична (має витоки із соціально-професійної практики людини і ґрунтується на потребі удосконалювати цю практику), мотивація престижу (навчання підвищує статус, створює можливість виділитися із оточуючого середовища) і мотивація, коли знання перетворюються на самоціль [7, с. 63 – 67].

Отже, нас цікавило питання, якими мотивами керувалися вчителі, приймаючи рішення про підвищення кваліфікації і самоосвіту. Також ми прагнули з'ясувати, як співвідноситься стаж (професійний досвід) і тип мотивації. Деталізація мотивів та її вивчення ще раз підтвердили думку, що дорослу людину найбільше мотивує до навчання те, що безпосередньо пов'язано із її професійною діяльністю. І наші респонденти не стали тут виключенням (Рис. 2).

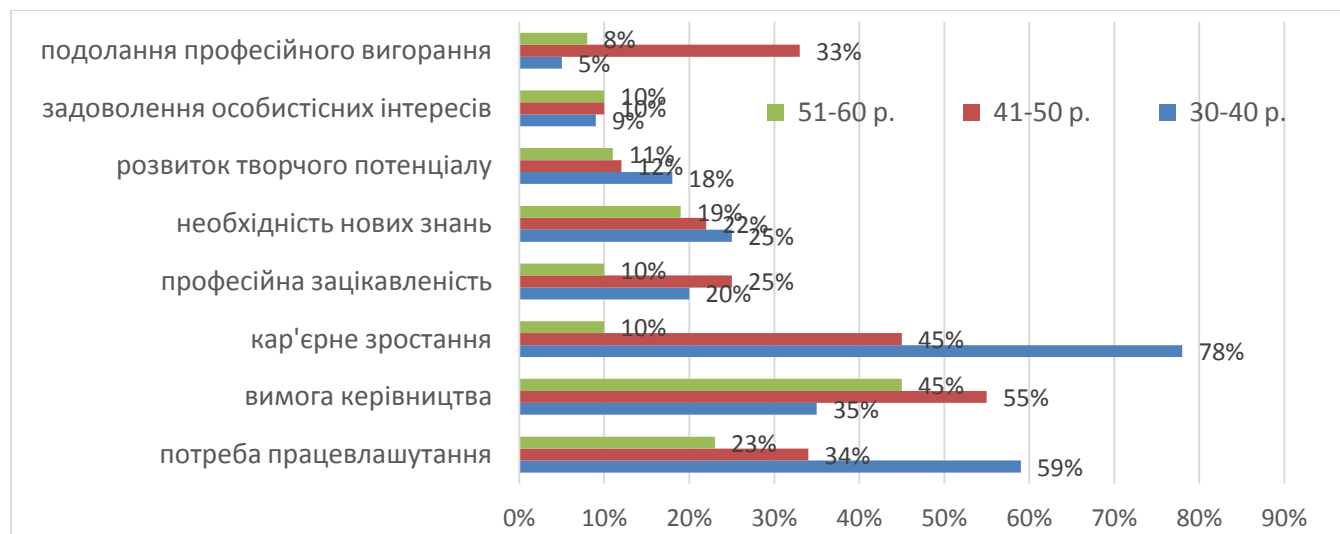


Рис. 2. Деталізація мотивів навчання

На прагнення підвищити свою кваліфікацію, не зважаючи на професійний стаж, суттєво впливають мотиви престижу. Природно, що для вікової категорії 31–40 р. найбільшими спонукальними мотивами були прагнення кар'єрного зростання (78%) та потреба працевлаштування (59%), що спонукали їх до підвищення кваліфікації. Не можна сказати, що старшу вікову групу зовсім не цікавила кар'єра, оскільки 10% осіб 51–60 річних зазначили цей мотив як важливий. Високий рейтинг серед усіх учасників опитування дістав варіант відповіді «вимога керівництва» (35%, 55% і 45% відповідно). Пояснюємо це нормативними вимогами і прагненням керівництва їх дотримуватися. Неочікувано низьким для нас був вибір такого мотиву, як необхідність набуття нових знань для усіх вікових груп (25%, 25% і 19% – від молодшої

до старшої групи відповідно). Дещо неочікуваними для нас також виявилось ставлення до вибору такого варіанту відповіді як професійне вигорання, особливо для старшої вікової групи. Тільки 8% вчителів цієї групи вважають, що підвищення кваліфікації допоможе подолати їм цей стан. Найбільше занепокоєні цією проблемою респонденти у віці 41–50 років і 33% вважають, що заняття на курсах підвищення кваліфікації допоможуть їм його подолати.

Аналіз відповідей на наступне запитання, зокрема щодо мети та очікувань від підвищення кваліфікації, показав їх тісний зв'язок із мотивацією. Загалом, мета мала виражений прагматичний контекст (Рис. 3)

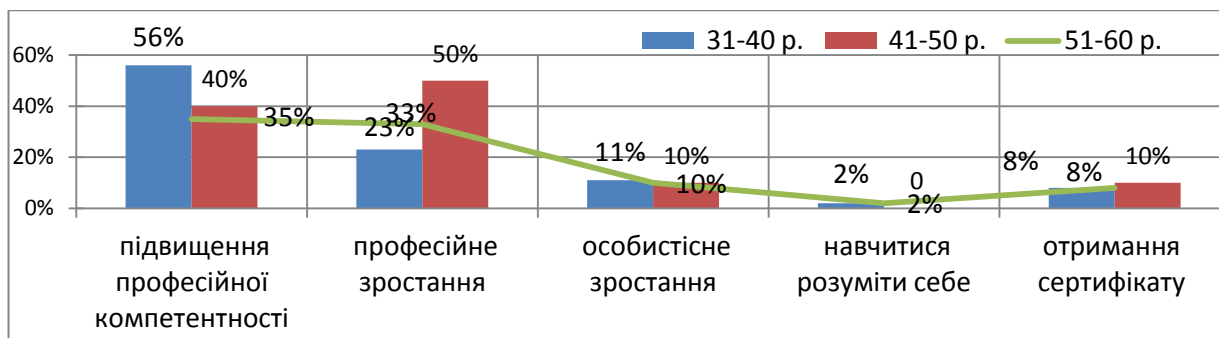


Рис. 3. Які Ви маєте очікування від підвищення кваліфікації?

Зокрема, на підвищення професійної компетентності розраховували усі вікові категорії вчителів, хоча у найбільшому ступені на це сподівалася наймолодша група (56%). Кар'єрне зростання усіх вікових груп респондентів значно більше цікавить, ніж особистісне. Так, у середній групі це виявилось у найбільшому ступені. Майже у п'ять разів більше респондентів цієї групи розраховували саме на кар'єрне, аніж особистісне зростання. Таке очікування як отримання сертифікату притаманне усім групам приблизно однаковою мірою (8%, 10% і 8% відповідно).

Не менш важливим, на нашу думку, в аналізі освітніх потреб, є конкретизація яких саме знань і навичок вчителі потребують найбільше. Оскільки вчителі мали можливість вибрати декілька відповідей, то з'ясувалося, що серед запропонованих 13 варіантів відповідей найбільш часто обирали такі варіанти: комп'ютерна грамотність (68%), знання іноземної мови (37%) знання, які сприяють формуванню впевненості (37%) і підвищують професійну компетентність (45%). На жаль, як нам видається, не були оцінені належним чином знання щодо формування роботи навичок у команді (12%) і тайм-менеджменту (7%).

На думку вчених, навчання дорослих має три основні характеристики, що забезпечують андрагогізацію змісту, форм і методів навчання в системі післядипломної освіти, зокрема, педагогічної [8, с. 49]. Зокрема, це проблемність змісту навчання та процесуальних його форм, яка полягає у тому, щоб навчити педагога бачити, визначати, формувати та ставити проблеми; забезпечувати ситуативність змісту навчання, через його конкретність і контекстність. Особлива увага, на нашу думку, має приділятися діалогічності навчання, оскільки саме діалогічність активізує і сприяє розвитку всіх без винятку особистісних функцій, забезпечує переведення нового досвіду у власне надбання педагога, активізує його та визначає характер взаємин у процесі навчання. Наші респонденти також були переконані, що реалізація їхніх освітніх потреб має відбуватися на андрагогічних засадах. Отже, серед важливих андрагогічних особливостей підвищення кваліфікації на перше місце респонденти поставили практичну спрямованість занять, високий професійний і практичний рівень викладацького складу та інноваційні методи навчання (Рис. 4).

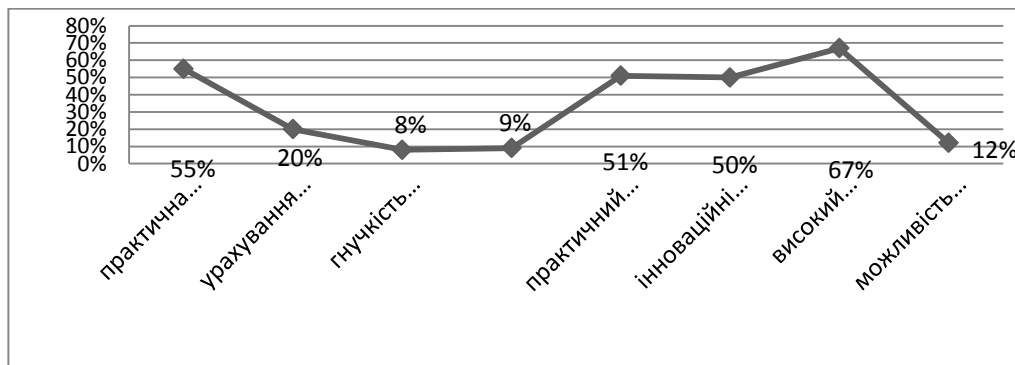


Рис. 4. Розподіл відповідей на запитання щодо андрагогічних засад підвищення кваліфікації

У навчанні загалом і підвищенні кваліфікації зокрема, вчителі – дорослі, сформовані особистості, орієнтовані на вирішення професійних і особистісних проблем. Отже, вимагають інших методів і прийомів роботи з ними. І аналіз відповідей на запитання щодо методів навчання це підтвердив. Так переважна більшість респондентів вказали, що надають перевагу майстер-класам (75%), тренінгам (55%) і діловим іграм (10%), натомість лекції, круглі столи, дискусії вибрали 5% респондентів, а семінари – тільки 2% вчителів.

Прагматична спрямованість вчителів підтверджується і їхніми відповідями на запитання щодо вибору форм підвищення кваліфікації (Рис.5). Опитування показало, що за умови можливості вибору, вчителі першої і другої групи надали би перевагу короткотерміновим курсам. Такі відповіді вибрали 60% респондентів першої і 65% респондентів другої та 25% третьої

групи. Найбільш привабливими усталені програми підвищення кваліфікації виявилися для респондентів третьої групи (75%), хоча майже половина респондентів другої групи (45 %) також визначила їх прийнятними, однак із першої групи тільки 8% вважають таку форму навчання привабливою. Дистанційне навчання, он-лайн курси сьогодні набувають популярності. Але усе ж таки більше цікавлять вчителів молодшої вікової групи: 33,5% 30-40 річних вчителів вважають для себе он-лайн навчання доцільною формою підвищення кваліфікації. Самоосвіта, як форма підвищення кваліфікації, є прийнятною для усіх категорій респондентів, проте найбільше зацікавила другу групу (32%) респондентів. Тоді як бізнес-освіта є прийнятною для молодшої (20,5 %) і середньої (10,5 %) груп респондентів, натомість старшу групу не зацікавила взагалі.

Дослідження триватиме, але здобуті результати дають підстави для певних висновків.

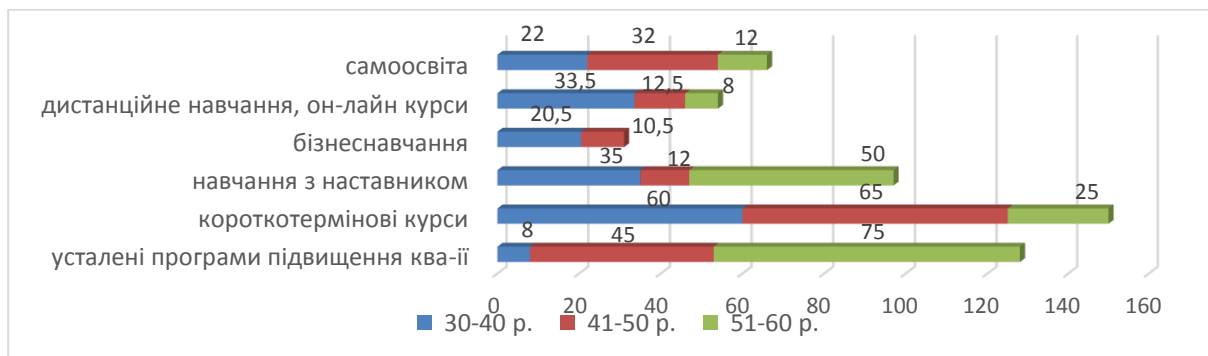


Рис. 5. Розподіл відповідей на запитання «За умови можливості вибору, якому виду навчання Ви б надали перевагу?»

Висновки і перспективи подальших досліджень. Професійний і особистісний розвиток дорослої людини, зокрема й вчителя безпосередньо пов'язаний з трансформацією його мотиваційної та емоційно-вольової сфер, змінами установок, професійних потреб і цілей, а також із інтеріоризацією нового досвіду. При цьому відбуваються структурні зміни особистості, спрямовані на розширення кола його інтересів, зміни системи потреб; актуалізація мотивів їх досягнення; зростання потреб у самореалізації і саморозвитку.

Дослідження показало, що задоволення освітніх потреб сучасного вчителя має передбачати *урахування*: а) актуальної соціально-економічної ситуації, в якій він перебуває, швидкоплинних змін, що відбуваються у суспільстві, які опосередковуються професійною діяльністю вчителя; б) виконуваних функцій та численних зв'язків і відносин з різними суб'єктами освітнього процесу (учні, батьки, колеги, керівництво школи та ін.); в) наявність освітніх пропозицій і стратегій, що

дозволяють ефективно орієнтуватися на сучасному ринку освітніх послуг.

Професійний і особистісний розвиток – серйозна проблема для викладачів, які працюють з вчителями у системі післядипломної педагогічної освіти, а відтак висуває особливі вимоги до стилю викладання, спілкування, організації навчального процесу. Викладач із лектора перетворюється на консультанта, тьютора, наставника, повинен мати не лише професійні знання, а й відповідний рівень андрагогічної компетентності. Окрім цього має бути готовим до того, що хтось зі слухачів у певному питанні виявиться компетентнішим за нього.

Об'єктивно-суб'єктивна зумовленість ставлення вчителя до особистісного й професійного розвитку є основою створення комплексу заходів, спрямованих на формування його освітніх потреб. Ця система заходів, з одного боку, має спиратись на аналіз зв'язку освіти з найбільш важливими аспектами життя суспільства, з іншого, - на особливості статусу і позиції дорослого, його ставлення до навколишнього світу, освіти, самого себе.

Список використаних джерел

1. Александров Д.В. Освітні потреби населення в контексті розширення інформаційного простору / Д.В. Александров // Український соціум. – 2011. – № 1. – С. 7-14.
2. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. / Гл. ред. А. М. Прохоров. – М.: БРЭ, 1997. – 1456 с. –
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика, 1991
4. Ігнацевич І. І. Професійний саморозвиток як чинник формування професійної культури педагога [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://intkonf.org/ignatsevich-i-i-profesiyniy-samorozvitok-yak-chinnik-formuvannya-profesiynoyi-kulturi-pedagoga>
5. Луман Н. Медиа-коммуникации / Н. Луман ; пер. с нем. А. Глухов, О. Никифоров. – М. : Логос, 2005. –280 с.
6. Маслоу А. Психология бытия. Пер. с англ. / А. Маслоу. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
7. Мотивация познавательной деятельности учащихся / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. –Л. : НИИ 00В, 1972. – 117 с.
8. Набока Л. Особливості навчання дорослих з погляду педагогічної технології / Людмила Набока // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – №1. – С.49-51.
9. Радченко А.Є. Професійна компетентність учителя.: Х. - «Основа», 2006. –126 с.
10. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18.12. 2006 [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/994_975
11. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА, 1997. – 576 с.
12. Фромм Е. Мати чи бути? / Пер. з англ. О. Михайлової та А. Буриака. – Київ : Український письменник, 2010. – 222 с.
13. Хабермас Ю. Пізнання й інтерес. Читанка з філософії: У 6 книгах. – К.: Довіра, 1993. – Кн. 6: Зарубіжна філософія XX століття. – С. 228 – 238.
14. Litawa A. Motywy uczestnictwa nauczycieli w kształceniu ustawicznym [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ementor.edu.pl/artukul/index/numer/24/id/540>
15. Chesnokova G. S. The crisis of professional development: is it possible to prevent it? // Proceedings of MAC-ETL. – 2016. – 257–261.

References

1. Aleksandrov, D.V., 2011. Osvitni potreby naseleण्या v konteksti rozshyrennya informatsiynoho prostoru [Educational needs of the population in the context of expanding the information space]. Ukrainian society, 1, pp. 7-14.
2. Prokhorov, A.M. ed., 1997. Bol'shoy entsiklopedychesky slovar' [Big Encyclopedic Dictionary]. 2nd ed. Moscow: BRE.
3. Vyhotsky, L.S. 1991. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogy.
4. Ihnatsevych, I. I. Profesiynnyy samorozvytok yak chynnyk formuvannya profesiynoyi kul'tury pedahoha [Professional self-development as a factor in the formation of a teacher's professional culture]. [online] Available at: <http://intkonf.org/ignatsevich-i-i-profesiynnyy-samorozvitok-yak-chinnik-formuvannya-profesiynoyi-kulturi-pedagoga>
5. Luman, N. 2005. Medya-kommunikatsyy [Media Communications]. Translation from German A. Glukhov, O. Nikiforov. Moscow: Logos.
6. Maslou, A. 1997. Psikhologiya bytya [Psychology of Being]. Translation from English. Moscow: Refl-book, K.: Vakler.
7. Kulyutkina, Yu.N. and Sukhobskoy, H.S. eds., 1972. Motyvatsyya poznavatel'noy deyatel'nosti uchashchikhsya [Motivation of students' cognitive activity]. Leningrad: NII 00V.
8. Naboka, L., 2007. Osoblyvosti navchannya doroslykh z pohlyadu pedahohichnoyi tekhnolohiyi [Peculiarities of adult education in terms of pedagogical technology]. Postgraduate education in Ukraine, 1, pp. 49-51.
9. Radchenko, A.Ye. 2006. Profesiyna kompetentnist' uchytelya [Professional teacher competence]. Kharkiv: Basis.
10. Rekomendatsiya 2006/962/Yes Yevropeys'koho Parlamentu ta Rady (Yes) "Pro osnovni kompetentsiyi dlya navchannya protyahom us'oho zhyttya" vid 18.12.2006 [Recommendation 2006/962 / EU of the European Parliament and of the Council (EU) "On core competences for lifelong learning" from 18.12.2006]. [online] Available at: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/994_975.
11. Fylosofskyy entsiklopedychesky slovar' [Philosophical Encyclopedic Dictionary], 1997. Moscow: INFRA.
12. Fromm, E. 2010. Maty chy buty? [To have or to be?]. Translation from English by O. Mykhailovoi and A. Buriaka. Kyiv: Ukrainian writer.
13. Khabermas, Yu. 1993. Piznannya y interes. Chytanka z filosofiyi. U 6 knykh. Kn. 6. Zarubizhna filosofiya XX stolittya [Knowledge and interest. Reader from philosophy. In 6 books. Book 6. Foreign philosophy of the twentieth century]. Kyiv: Trust.
14. Litawa, A. Motywy uczestnictwa nauczycieli w kształceniu ustawicznym. [online] Available at: <http://www.ementor.edu.pl/artukul/index/numer/24/id/540>.
15. Chesnokova, G. S. 2016. The crisis of professional development: is it possible to prevent it? Proceedings of MAC-ETL, pp. 257–261.

Автор статті висказує своє мнение, що професійна діяльність учителя, його професійне і особистісне розвиток є важливою багатовимірною і багатовимірною проблемою, що потребує глибокого вивчення. Одним з ефективних шляхів її рішення є вивчення освітніх потреб, оскільки існує розрив між професійною підготовкою, отриманою в вищих навчальних закладах, і підвищенням кваліфікації. Мотивованість до професійного розвитку сприяє подоланню багатьох негативних явищ (педагогічний кризис, педагогічне вигорання, професійна стагнація). Подано трактовку категорій «розвиток» (особистісне і професійне) і «освітня потреба» (сучасного учителя); досліджено особливості формування освітніх потреб учителя. Представлено результати дослідження освітніх потреб різновікових категорій учителів, метою якого було вивчення рівня вимоганості освітніх потреб; побудовані мотиви, а також виявлені перспективи підвищення ефективності освітньої діяльності учителя.

Ключові слова: учитель, освітні потреби, розвиток, професійне розвиток

The author of the article expresses the opinion that professional activity of the teacher, his professional and personal development is an important multidimensional and multi-faceted problem that requires an in-depth analysis. One of the effective components for solving it is to study the teacher's educational needs, since the gap between the professional education received by a teacher in higher educational institutions and the upgrade of qualification that takes place once every five years, the lack of motivation for professional development does not contribute to overcoming many negative phenomena (pedagogical crises, pedagogical burnout, professional stagnation). The article describes the categories of "development" (personal and professional) and "educational needs" (of modern teacher); the peculiarities of forming the teacher's educational needs are investigated. Satisfaction of the educational needs of a modern teacher should provide for the actual socio-economic situation, in which he is located, fleeting changes, what is happening in society; a feature of functions performed by him, and relations with various subjects of the educational process

and the ability to navigate in the modern market of educational services. Objectively-subjective conditioning of the teacher's attitude to personal and professional development is the basis for creating of a complex of events, aimed at the formation of his educational needs. The results of the research on the educational needs of different-aged teachers during their qualification upgrade are presented. The purpose of the research is to find out the level of the demand for educational needs; to assess the quality of educational services which are provided; to identify the driving motives, as well as to determine the prospects for improving the effectiveness of educational activities with this.

Key words: teacher, educational needs, development, professional development

УДК 378.011.3-057.87:159.954:792.83:793.31
DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-30-33

Ленд'єл -Сяркевич Антоніна Антонівна,

кандидат педагогічних наук,

Пуйова Валентина Іванівна,

асистент,

Сенина Олександр Амброзійович,

асистент,

Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ПЕДАГОГІЧНІ ТРАДИЦІЇ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА: ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ

У статті розглядається багатогранність аспектів історичного становлення хореографічного мистецтва. Акцентовано, що відповідно до вимог часу засобами хореографічного мистецтва мають бути створені умови для виникнення у молоді прагнення до творчості, бажання жити в гармонії з навколишнім світом. При цьому учитель хореографії повинен стимулювати особистісні досягнення вихованців, формувати в них прагнення до творчої самореалізації, саморозкриття. Доведено, що переходячи від виконавця до виконавця, з покоління до покоління, з однієї місцевості в іншу, народний танець збагачується, досягаючи в ряді випадків високого художнього рівня, віртуозної техніки. У кожного народу склалися свої танцювальні традиції, пластична мова, особлива координація рухів, прийоми співвідношення руху з музикою.

Ключові слова: танець, хореографія, мистецтво, учитель хореографії, народно-сценічний танець.

Постановка проблеми. На початку третього тисячоліття, коли прискорюється темп життя, змінюється людина, переусвідомлюються загальнолюдські орієнтири та цінності, людині інертній та безініціативній важко знайти своє місце в житті, виразити себе в професійній діяльності. Все більше уваги приділяється вихованню особистості майбутнього - творчої, активної, ініціативної, ділової, працьовитої. У педагогічній професії все більше оцінюється індивідуальність, оригінальність, творчий стиль діяльності. Організація творчої атмосфери у вищих навчальних закладах є необхідною запорукою того, що праця людини стане не тільки продуктивною, а й змістовною, цікавою та творчою. Тому актуальною постає проблема вивчення історії танцю, його виховного, естетичного, розвивального значення.

Майбутній учитель хореографії має всі можливості для того, щоб не лише навчити дітей пластично рухатись, а й розвивати особистісні якості, творчі здібності. Відповідно до вимог часу засобами хореографічного мистецтва мають бути створені умови для виникнення у молоді прагнення до творчості, бажання жити в гармонії з навколишнім світом. При цьому педагог повинен стимулювати особистісні досягнення вихованців, формувати в них прагнення до творчої самореалізації, саморозкриття. Як стверджують дослідники, на сучасному етапі заняття хореографією можуть стати тією відсутньою ланкою, що допоможе гармонізувати навчально-виховний процес, сприяти естетичному та емоційному розвитку дітей та молоді. При цьому виховні завдання можна вирішувати, поєднуючи із формуванням виконавської майстерності, що зумовлено специфікою навчально-виховної роботи у вищому навчальному закладі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання виховного впливу засобами танцювального мистецтва в останні роки також дедалі більше привертає увагу педагогів. Так, їх прямо чи опосередковано розглядають вітчизняні дослідники О. Васильєва, І. Поклад, П. Горголь, Є. Белкіна, Л. Бондаренко, Б. Колногузенко та інші. Зокрема, О. Васильєва та І. Поклад вказують на великі можливості хореографічної діяльності для розвитку творчої особистості дитини.

Шляхи вдосконалення народно-сценічного танцю розглядають у своїх мистецьких та етнографічних працях відомі

хореографи, культурологи, мистецтвознавці: К. Василенко, К. Голейзовський, Є. Зайцев, Н. Наєждіна, Т. Ткаченко, Т. Устінова, Ю. Чурко, В. Шевченко, В. Якелайтис та ін.

Опрацювання літератури з теми дослідження дає підставу стверджувати, що дана проблема розглядалася у вітчизняній та зарубіжній науці з позиції професійної підготовки майбутнього педагога-хореографа як творчої активної особистості та фахівця. Так, філософські аспекти творчості розглядають в своїх працях В. Біблер, Ю. Бородай, М. Данилов, К. Кедров, О. Коршунов та інші. Психологічні основи цієї проблеми викладені в працях Ю. Азарова, Д. Богоявленської, Л. Виготського, П. Гальперіна, Л. Гапоненко, В. Давидова, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, А. Лука, Б. Нікітіна, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна, М. Ярошевського та ін. Педагогічний аспект проблеми формування і розвитку творчої активності розглядається в працях Л. Арістової, А. Алексюка, В. Андрєєва, Д. Вількєєва, М. Данилова, Н. Кичук, М. Махмутова, І. Огороднікова, М. Половникової, І. Родак, М. Скаткіна, С. Сисєєвої, Т. Шамової, Г. Щукіної та інших. Розглядаючи вимоги до підготовки майбутніх вчителів, у науковій літературі висвітлюються різні позиції професійно значущих творчих якостей вчителя, його фахової підготовки в роботах Л. Арчажнікової, Н. Білої, В. Бриліної, В. Бутенко, І. Гринчук, Р. Джердималієвої, С. Мельничука, С. Мясного, О. Олексюка, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, Т. Стратан, Л. Хлебнікової, О. Хижної, В. Шульгіної, О. Щолокової та інших.

Мета статті: дослідити історичний контекст становлення хореографічного мистецтва.

Результати дослідження. Хореографія – це мистецтво, що існує у часі та просторі. Слово «хореографія» походить (від грецької: «хорео» – танець, «графо» – пишу). Поєднуючи в собі музику і танець, хореографія завдяки особливій пластичності і виразності рухів здатна глибоко хвилювати і бентежити людей. Характер жестів та рухів передає різні відтінки людських почуттів – від радості, захвату, захоплення до печалі, смутку і страждання. [5, 158]. Основою хореографії є народний танець. Танець – особливий вид художньої діяльності, який виражає людські почуття, думки, взаємовідносини та відношення до дійсності за допомогою усвідомлених, емоційних художньо-образних рухів, жестів та поз в

логічній послідовності та композиційній завершеності. Народний танець – результат, продукт народної творчості. Він повинен прижитися в народі і носити в собі риси цього народу. Народний танець – одне із старовинних мистецтв [1, с. 10].

Танець розвивався із розвитком людського суспільства. Для людини первісного ладу танець – це спосіб мислення і життя. У танцях відображали тварин, відпрацьовувалися мисливські прийоми; танцем виражалися моління на родючість, на дощ та інші суттєві потреби племені. Любов, праця і обряд втілювалися у танцювальних рухах. Усі танці тісно пов'язувалися з характером життя і побуту людей, складалися і розвивалися під впливом географічних, історичних та соціальних умов життя народу. Він конкретно виражає стиль і манеру виконання кожного народу та нерозривно пов'язаний з іншими видами мистецтва, головним чином з музикою. Народний танець – невід'ємна частина народних обрядів і святкувань. Витоки хореографії лежать саме у народних танцях. Пройшло багато віків, перше ніж з примітивних рухів виникли їх хореографічні форми рухів і з'явилася особлива мова пластики людського тіла. Танці прадавніх народів будувалися на різноманітних рухах і жестах, якими люди передавали свої уявлення про навколишній світ, свої настрої і почуття. Вони були частиною синкретичної дії разом з пантомімою, грою та співом.

Танець – це ще й найдавніше ритуальне заняття. Це також «...магічний акт, в якому фізичний рух звільняє енергію з тіла, ту саму енергію, яка використовується в магії. Ця «таємниця» була відкрита уже давно, і танці використовувалися в магії та ритуалах для пробудження енергії, для введення свідомості в альтернативний стан – просто як присвячені Богу і Богині ритуальні уявлення». Стародавні люди, будучи не в змозі підкорити сили природи, обожнювали їх і поклонялись їм. В Індії і до сьогодні існують танці в яких народ молить небо послати дощ на суху землю. Так виникли релігійні танці [4, с.9].

У Китаї, Індії та інших країнах Сходу з глибокої старовини були поширені музично-танцювальні і пантомімічні ритуальні вистави. Пізніше танцювальні пантоміми стали частиною народних вистав на святах, ярмарках тощо. З народних обрядів склалися хороводи і обрядові танці (цейлонський – вогню, норвезький – з факелами, слов'янські хороводи, котрі виконуються під час плетіння вінків, запалення багаття тощо). Араби під час святкування живих танцювали у віночках і тримали в руках баранячі роги – символ родючості та багатства, а в Індії особливою популярністю користувалися «танці сонця» [4, с.10].

Давньогрецьку культуру характеризує, перш за все, розвиток філософської думки, літератури (драматургія і поезія), архітектури і скульптури, складних жанрів театального мистецтва. І в цьому сузір'ї розвивався танець як мистецтво гармонії, краса фізичного і духовного. Він, як і все старогрецьке мистецтво, присвячений людині. «Багато в світі сил великих, але прекрасніше за людину немає в світі нічого», як би вигукують разом з Антігоною Софокла всі творці грецької культури.

Особливий інтерес представляє танцювальна культура демократичних Афін (VI-V ст. до н. е.). Вона тісно пов'язана з міфологією, в ній черпає теми і виразні засоби. Міфологія, за виразом історика З.Мокульського, і стала «продуктом своєрідної художньої обробки явищ природи, успіхів праці та суспільних взаємин» [1, с.193].

Найбільш стародавній трактат, який зберігся до наших днів, – це трактат «Наука про театр» (Греція). В Греції впродовж 4-ох віків турецького ярма загальмувався розвиток танцю, тому професійне мистецтво танцю з'явилося пізніше [2, с.10].

У давніх греків муза танців Терпсіхора втілювала вишуканість, фізичну і духовну красу. В танцях вони бачили один з шляхів удосконалення людського тіла. Завдяки записам історика Плутарха відомо, що танець вважався державною справою і йому була присвячена наука оркестика. На жаль, її правила не дійшли до нас, але відомо, що вона складалася з трьох частин: теорії рухів, вивчення поз і пантоміміки, тобто вираження почуттів за допомогою обличчя (міміка) і рук (хейрономія). Описи давніх

танців можна зустріти у Гомера, Аристотеля, в трагедіях Есхіла, Софокла, Еврипіда, а Лукіан написав про танець цілий трактат, який назвав «Диалог о танце». Особливою популярністю користувалися танці на честь Бога Діоніса, Артеміди, Аполлона і Афродіти. Ці записи свідчать, що греки розрізняли обрядові, ритуальні, світські (сценічні та побутові) танці. За класифікацією Платона танці розподілялись на світські, воєнні та поховальні. [2, с.159] Давньогрецький поет Гомер в «Іліаді» описав хоровод, а в «Одіссей» – чоловічий дует на фоні танцівників юнаків. Про характер давньогрецьких танців розповідають і багато чисельні зображення танцівників і танцівниць на барельєфах, у вазопісі, у скульптурі. Найбільш відомі барельєф «Танцюючі молоді гречанки», вазовий живопис «Кордакс» та «Сикиннис», скульптури – «Танцююча гречанка», «Танцююча Менада», відомі Танагрські статуетки, «Меркурій, що біжить».

Різнорідними й багатими за змістом були танці й інших народів. Суворі римські воїни перших століть н. е. особливо любили воєнний танець в пам'ять викрадення сабіянок, його за переказами, ввів Ромул. Були і танці жерців, які прославляли богів, вони нагадували скоріше святковий хід. Пізніше виникли у римлян сценічні танці. Витоки їх у сільських святкуваннях, зборі врожаю. Вистави звичайно приурочувались до щорічних календарних святкувань. Поступово все більше різних почуттів стали знаходити відображення у танцях. Люди вносили до них жарту, гумор, сатиру. Згодом з'явилися танці, в яких відображалися не лише ті чи інші види діяльності людини, а певні риси їхнього характеру.

Багато народних танців пов'язані з трудовим процесом (білоруський танець «Булба», українські танці «Лісоруби», «Косарі», «Шевчики», литовський танець «Млин» та ін.). Південне небо, теплий клімат, легкий костюм сприяли створенню яскравих «Тарантели», «Жоку», «Молдовеняски», а суровий клімат, важкий костюм – дуже стриманого, статичного танцю народів півночі. Отже, клімат також значно вплинув на формування танцю. Такі чинники, як сусідство інших народів, соціально-економічний стан мали значний вплив при створенні народних танців.

Танець в усі часи супроводжував народ у його радості і в горі. Люди танцювали, коли народжувалась дитина, на весіллі, коли йшли у бій і на похоронах. В Іспанії навколо померлого танцювали зі свічками, а в гуцулів також був звичай танцювати біля померлого. У народних танцях відображались і військові мотиви. Так, у грузинському танці «Хорумі», українських танцях «Аркан», «Опришки», «Запорожці», у «Гопаку» та в інших демонструється сила, твердий характер, розум і непохитність. Народний танець тісно пов'язаний з народною музикою та іншими видами народного мистецтва. З давніх-давен він був невід'ємною складовою народних свят і обрядів. У старовинних народних святах та обрядах беруть початок хороводи.

Щодо характеру виконання, народні танці дуже різноманітні: швидкі і повільні, масові і групові, парні і сольні. Виконання народних танців у побуті найчастіше супроводжується грою на музичних народних інструментах. Велику роль для виконання народних танців відіграють національні костюми. У зв'язку з розподілом праці і ростом міст, із середовища народу виділилися перші професійні творці і виконавці. На Русі це були скоморохи. Про них відомо з XI-XVII століть. Вони були першими представниками театального мистецтва на Русі. На основі народних танців виникли так звані балні танці (полька, вальс, мазурка, чардаш, коломийка та ін.). Стандартні латиноамериканські танці віднесено тепер до розряду спортивних. Характерними є танці оперних та балетних вистав.

Йшов час, танець поступово набував громадського значення. Із суто розважального він став розповідним, висміювальним, повчальним. Танець починає відігравати роль не тільки в естетичному, але й у моральному, етичному і соціальному вихованні народу [3, с.9]. Велике місце в танцювальній творчості займає тема любові. У первісних народів танець нерідко мав відверто еротичний характер, у процесі еволюції з'явилися танці, що виражали благородство почуттів, шанобливе ставлення до жінки

(грузинський – картули, російський – кадрили, польський – мазурка тощо). У одних народів акцент руху співпадає з сильною долею такту, у інших (наприклад в угорців) – припадає на слабку (синкопований рух); в одних побудова танцювальної фрази синхронна музичній, у інших (наприклад у болгар – не синхронна: при 8-тактовій музичній фразі танцювальна фраза може будуватися на 7 або 6 тактах.

Характерний танець з'явився як один із виразних засобів балетного театру, як різновид сценічного танцю. Ще на початку XIX ст. термін служив визначенням танцю в характері, в образі. Використовувався здебільшого в інтермедіях, де дійовими особами були ремісники, селяни, матроси, жебраки, розбійники та ін. Танці будувалися на рухах, що характеризують даний персонаж, часто включалися побутові жести; композиція була менш суворою, ніж у класичному танці. У XIX ст. К.Блазіс став називати характерним танцем будь-який народний танець, поставлений в балетному спектаклі. Це значення терміну зберігається і в XX ст. [3, с. 13].

Отже, як пише Т. Ткаченко, – народний танець – результат колективної творчості. Переходячи від виконавця до виконавця, з покоління до покоління, з однієї місцевості в іншу, він збагачується, досягаючи в ряді випадків високого художнього рівня, віртуозної техніки. У кожного народу склалися свої танцювальні традиції, пластична мова, особлива координація рухів, прийоми співвідношення руху з музикою [6].

На думку Т.Устіної, народний танець потрібний людям як вид мистецтва, що створює красу дуже своєрідними виразними засобами: пластичними і музичними, динамічними і ритмічними, зримими і чутними. Цими засобами він служить людині в житті, допомагаючи в праці і святах, у горі і радості. Музично-пластичні образи народно-сценічного танцю завжди емоційні, заразливі, захоплюючі. Це все разом визначає особливу поетику танцю, його зв'язок із природою і народним музично-поетичним складом будь-якого національного мистецтва [2, с. 75].

Професійне мистецтво народного танцю в Україні бере початок також від скоморохів, які вже тоді мали свої амплуа (акробати, співаки, танцюристи, музиканти). Коли йдеться про культуру того чи іншого народу, доводиться враховувати не лише безпосередні його культурні досягнення, а й те, що він успадкував від своїх етнічних попередників, з яких утворився і сам народ.

Так, наприклад, прославляючи прихід весни, дівчата в своїх піснях-веснянках опоетизовували природу, уявляли її в образі людини, яка несла їм радість і щастя. Весною, коли земля вкривалася зеленим килимом, квітчалася рястом, пролісками, фіалками та іншими барвистими весняними квітами, молодь все своє дозвілля проводила на лоні природи. У цей період року здебільшого дівчата – іноді разом з хлопцями виконували так звані танки (їх називають хороводами). Незважаючи на те, що хороводи є природним продовженням веснянок, за характером виконання вони істотно від них відрізнялися, бо пісенні мелодії супроводжувалися відповідними рухами, жестами та мімікою.

Отже, хороводи є первісною формою народного танцювального мистецтва, яке збереглося і дійшло до наших днів. Це весняні хороводи – «Подоланочка», «Перебілка», «Маю», «Просо», «Король», «Нелюб», «Кривий танець», «Галка», «Горобець» та багато інших. Серед них були й такі, що за характером нагадували ігри та розваги, зокрема хоровод «Нелюб».

Хороводи, метелиці, гопаки, козачки, коломийки й сюжетні танці – «Лісоруби», «Ковалі», «Опришки», «Аркан», «Яблучко», «На річечці», «Страждання» майже повністю перейшли до репертуару професійних і самодіяльних колективів, їх тепер виконують переважно на сцені [3, 22-23].

Таким чином, кожен народ має чималу кількість танців. Із величезного арсеналу рухів відбираються найбільш типові елементи, з яких komponуються народно-сценічні танці. Отже, народно-сценічний танець – це вид мистецтва, в якому засобом створення образу є рух та положення людського тіла.

Мистецтво народно-сценічного танцю виникло з емоційного сприйняття оточуючого середовища, різноманітних рухів, жестів, імітації трудових процесів. Спочатку цей танець був пов'язаний зі словом (пісню), а пізніше набув самостійного значення.

Висновки і перспективи подальших досліджень Народно-сценічний танець, на відміну від народного танцю, який у своєму первинному вигляді носив побутовий імпровізований характер, підпорядкований законам сцени, тому вимагає від хореографа-постановника і виконавця танцю професійної підготовки (школи), вимагає залучення музично-хореографічного мистецтва, що дозволяє ще глибше розкрити особливості народного танцю. Наразі народно-сценічні форми танцю взяті за композиційні зразки. У тих випадках, коли структура не канонічна, хореограф, створюючи танець, може вільно складати новий просторовий малюнок народно-сценічного танцю на основі народного.

Народно-сценічні танці – чудовий матеріал для навчальних занять. Тут, як і в народному танці, може змінюватися зміст танцю, композиційний малюнок, можуть ускладнюватися рухи, створюватися їх нові оригінальні поєднання. Але обов'язково повинні бути виявлені образи, збережені типові національні риси танцю, манера виконання. Це вважається головною особливістю народних танців [1, с. 201].

Сьогодні ми можемо стверджувати, що танці міцно увійшли до життя народно-сценічних, але й освоїли народну пластику польських танців, угорських, чеських, словацьких, німецьких, болгарських, хорватських, індійських, єгипетських, македонських, японських, французьких, іспанських, цейлонських, італійських і багато інших. Засвоївши їх, користуючись новими естетичними принципами, знайшовши народному танцю найдієвіше та гідне місце в сценічній практиці, сучасна епоха виховала цілу плеяду талановитих майстрів, що тонко розуміють стиль національного танцю, уміють доносити його достовірно народні риси.

Мистецтво Н. Стуколкіної, Н. Анісімової, В.Галецької, Т. Ткаченко, Я. Санговіч, Н. Капустіної, Н. Міріманової, О. Лопухова, З. Кореня, А. Андрєєва, І. Вельського і багатьох інших відмічено новими рисами, новим підходом до народно-сценічного танцю. Їх досягнення пояснюються не тільки широтою репертуару, новим підходом до інтерпретації народно-сценічного танцю, але й школою, системою хореографічної освіти. [3, с. 88].

Отже, народно-сценічний танець, як і інші танцювальні форми – гілки одного і того ж «дерева» – хореографічного мистецтва. Тільки за цієї умови можна відчуті і розкрити природу музики і хореографії у народно-сценічному танці.

Список використаних джерел

1. Актуальные проблемы музыкального образования: темат. сб. научных трудов / Киевская консерватория им. П.И.Чайковского // гл. редактор И.Д.Безгин, К.– 1990, 144 с.
2. Астахов А.И. Воспитание творчеством: Книга для учителя. / А.И. Астахов. – М.: Просвещение, 1986. – 157 с.
3. Василенко К.Ю. Украинский народный танец / К.Ю. Василенко //– М.: Искусство, 1981. – 160 с.
4. Гельшер Штефан Концепції та ідеї в хореографії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://europe.newsru.ua/article/17101774>.
5. Пасютинская В. Волшебный мир танца / В. Пасютинская. – М. : Просвещение, 1985. – 221 с.
6. Станішевський Ю. Танець у менталітеті нації / Юрій Станішевський // Музика. – 1997. – № 3. – Трав.-черв. – С. 21 – 22.

References

1. Aktual'nye problemy muzykal'nogo obrazovaniya: temat. sb. nauchnykh trudov [Actual problems of musical education: topic. Sat scientific works] / Kiev Conservatory them. PI Tchaikovsky // Ch. editor I.D. Besghin, K.-1990, 144 p.
2. Astakhov, A.I., 1986. Vospytanye tvorchestvom [Educational Creativity]: A Book for a Teacher. / A.I. Astakhov // - Moscow: Enlightenment, - 157 pp.
3. Vasylenko, K.Yu., 1981. Ukraynysky narodnyy tanets. [Ukrainian folk dance] / K. Yu Vasilenko // - Moscow: Art. - 160 p.
4. Gelscher Stefan Kontseptsii ta ideyi v khoreohrafiyi [Concepts and ideas in choreography] [Electronic resource] - Access mode: <http://europe.newsru.ua/article/17101774>.
5. Pasyutinskaya, V., 1985. Volshebnyy myr tantsa [The Magic World of Dance] / V. Pasyutinskaya. - M.: Enlightenment, - 221 pp.
6. Stanishevsky, Y., 1997. Tanets' v mentaliteti natsii [Dance in the mentality of the nation] / Y. Stanishevsky // Music. - No. 3. - May-June. - P. 21-22.

В статтє рассматривается многогранность аспектов исторического становления хореографического искусства. Акцентировано, что в соответствии с требованиями времени, средствами хореографического искусства, должны быть созданы условия для возникновения у молодежи стремление к творчеству, желание жить в гармонии с окружающим миром. При этом учитель хореографии должен стимулировать личностные достижения воспитанников, формировать в них стремление к творческой самореализации, самораскрытия. Доказано, что переходя от исполнителя к исполнителю, из поколения в поколение, из одной местности в другую, народный танец обогащается, достигая в ряде случаев высокого художественного уровня, виртуозной техники. У каждого народа сложились свои танцевальные традиции, пластический язык, особая координация движений, приемы соотношения движения с музыкой.

Ключевые слова: танец, хореография, искусство, учитель хореографии, народно-сценический танец.

The multifaceted aspects of the historical formation of choreographic art have been considered in the article. Attention is drawn to the fact that, in accordance with the requirements of the time, the means of choreographic art must create conditions for emergence of young people the desire for creativity, the desire to live in harmony with the outside world. In this case, the teacher of choreography should stimulate the personal achievements of the pupils, to form their aspiration for creative self-realization, self-disclosure. It is proved that moving from an artist to an artist, from generation to generation, from one locality to another, folk dance is enriched, reaching in some cases a high artistic level, virtuoso technique. Every nation has its own dance traditions, plastic language, special coordination of movements, receptions of the ratio of movement from music. Choreography is an art that exists in time and space, one of the genres of art has enormous opportunities for educational influence. Combining music and dance, choreography, thanks to its special plasticity and expressiveness, is capable of excite and embarrass people. The character of the gestures and movements transmits various shades of human feelings - from joy, capture, passion to sorrow, sorrow and suffering. The aim of the article: to investigate the historical context of the formation of choreographic art. Research results can be used in the educational process of universities, colleges of culture and arts and art schools. The topicality is that the integration processes of Ukrainian choreographic art to the European cultural space, the interaction and mutual influence of different genres and types of national artistic culture with identical phenomena of world culture are becoming of particular importance today, moving from the periphery to the center of scientific interests of scholars and requiring a thorough study. The practical value is that the results of this work can be used in the process of preparing future teachers of choreography from a theoretical and practical point of view.

Key words: dance, choreography, art, choreography teacher, folk dance.

УДК 378.091.3-048.78

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-33-35

Молнар Тетяна Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Микулянинець Ангеліна Василівна,

студент,

Мукачівський державний університет, м. Мукачево

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК НАПРЯМ УДОСКОНАЛЕННЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті порушується питання компетентнісного підходу в освіті. На основі аналізу наукової літератури визначено стан досліджуваної проблеми в педагогічній теорії і практиці; окреслено теоретико-методологічні засади компетентнісно орієнтованої освіти; узагальнено погляди науковців щодо трактування понять «підхід», «компетентнісний підхід», «компетенція», «компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми, визначено сутнісний зміст, взаємозв'язки та характер цих понять; акцентовано увагу на важливості компетентнісного підходу у підготовці майбутнього вчителя початкових класів.

Ключові слова: підхід, компетентнісний підхід, компетенція, компетентність, майбутній учитель початкових класів, професійна підготовка, освітня парадигма.

Постановка проблеми. До пріоритетних напрямів розвитку суспільства нового тисячоліття належить модернізація системи вищої освіти України відповідно до національних потреб і тенденцій євроінтеграції з метою удосконалення професійної підготовки фахівців, здатних компетентно виконувати багатofункціональну педагогічну діяльність. З огляду на це, основною метою вищої освіти є підготовка кваліфікованого педагога відповідного рівня та профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності. Одним

із шляхів вирішення вказаної проблеми є оновлення вищої освіти, перенесення уваги з процесу навчання на його результат, орієнтація змісту й організації навчання на компетентнісний підхід і пошук ефективних механізмів його запровадження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження теоретико-методологічних засад компетентнісного підходу здійснювали В. Байденко, Н. Бібік, Е. Зеєр, І. Зимня, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський. Питання упровадження цього підходу у професійну підготовку фахівців вивчали А. Алексюк, В. Бондар, В. Євдокимов, В. Олійник, В. Сидоренко; шляхи модернізації освіти на компетентнісній основі

розроблялися Б. Гершунським, Б. Ельконіним, Н. Кузьміною, А. Марковою, В. Шадриковим; окремі аспекти компетентнісного підходу у системі вищої освіти розглядалися у роботах П. Бачинського, Н. Дворнікової, Л. Коваль, О. Локшиної, С. Сисоевої, О. Ситник, Г. Терещук, Н. Фоменко та ін.

Мета статті: на основі аналізу психолого-педагогічної літератури уточнити сутність та зміст основних дефініцій компетентнісного підходу, окреслити теоретико-методологічні засади компетентнісно орієнтованої освіти.

Результати дослідження. Розв'язання нових завдань, які постають перед системою вищої освіти, висуває проблему якісної підготовки фахівців як одну з пріоритетних. Необхідність вирішення цієї проблеми актуалізує ідею компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителя, відкриваючи, на нашу думку, нові можливості для обрання саме компетентнісної парадигми як підґрунтя для підвищення якості освіти, забезпечення системності професійної підготовки студентів, формування їхньої готовності успішно виконувати професійні функції.

Компетентнісний підхід має інноваційний характер. Загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях життєдіяльності.

Перехід на компетентнісно орієнтовану підготовку у вищій освіті розглядається в двох аспектах. По-перше, відбувається модернізація змісту професійної освіти, що передбачає його відбір і структурування з одночасним визначенням результативного складника освітнього процесу – набуття студентами компетентностей. По-друге, постає потреба навчити майбутніх фахівців ключовим та предметним компетентностям.

Компетентнісний підхід як напрям модернізації освіти не зводиться до знаннево-орієнтованого компонента, а передбачає набуття цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, вияв компетенцій. Компетентнісний підхід зумовлює не інформованість студента, а розвиток умінь вирішувати проблеми, які виникають у життєвих ситуаціях.

Взагалі, поняття «*підхід*» у загальному розумінні означає сукупність різноманітних засобів та прийомів, які діють певним чином на когось. У науковому розумінні поняття «*підхід*» тлумачиться як вихідна позиція, що складає основу дослідницької діяльності. Це орієнтує людину на постійне професійне й особистісне самовдосконалення, самостійний пошук нових знань, розвиток необхідних умінь та навичок [2].

У науково-педагогічній літературі немає однотайного підходу до розуміння поняття «*компетентнісний підхід в освіті*». Академік Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор О. Савченко компетентнісний підхід до навчання сформулювала у вигляді формули: звичний результат навчання «я знаю» змінюється на «я знаю, як це застосовувати, я це розумію» [5, с. 4]. Н. Бібік наголошує на необхідності переходу в навчанні «з процесу на результат в діяльнісному вимірі, забезпечення спроможності випускника відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» у професії» [1, с. 48]. І. Драч поняття «компетентнісний підхід» розуміє як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях [3].

Компетентнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів. У цьому аспекті О. Дубасенюк стверджує, що компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури, досвіду

фахової діяльності та творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійного вирішення поставлених завдань.

На переконання Л. Ілійчук, компетентнісний підхід поряд із конкретними знаннями й умінями охоплює здібності, готовність до пізнання, готовність до професійної діяльності, соціальні навички тощо. Усі ці якості формуються в процесі професійної підготовки. Переваги компетентнісної моделі полягають у тому, що вона дає змогу оцінити як знаннєву компоненту, так і особистісні зміни фахівця, які відбулись у процесі професійної підготовки [4, с. 65]. Ми погоджуємося з думкою Г. Селевко, що компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаною трансляцією знань, формуванням навичок, створенням умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатоаспектного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно простору.

Отже, нове бачення процесу оволодіння знаннями, умінями й навичками підвищує актуальність компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, адже на першому плані постає не оволодіння вузькопрофесійними знаннями, а вміннями й навичками узагальненої професійної діяльності. Перевага компетентнісного підходу полягає у тому, що він дає змогу оцінити як знаннєву компоненту, так і особистісні зміни фахівця, які відбулись у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Основоположним для розробки сучасної концепції компетентнісного підходу в освіті є питання сутності педагогічних понять, які його визначають – «компетенція» і «компетентність». В освітньому просторі, на жаль, дотепер неоднозначно використовують базові поняття компетентнісного підходу, хоча є низка фундаментальних і довідникових джерел щодо тлумачення цієї термінології.

Наведемо визначення термінів, що пропонує сучасний тлумачний словник за редакцією В. Бусела:

– компетенція – добра обізнаність у чомусь; коло повноважень певної організації, установи чи особи; загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях, які набуті завдяки навчанню;

– компетентний – який має достатні знання в певній галузі, добре обізнаний, тямущий; ґрунтується на знанні, кваліфікований; має певні повноваження, повноважний, повновладний;

– компетентність – здатність успішно відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання;

– бути компетентним – вміти мобілізувати в даній ситуації здобуті знання і досвід [2, с. 449].

Аналіз термінології компетентнісного підходу дозволив систематизувати визначення понять «компетенція» і «компетентність». *Компетенція* розуміється як коло питань, щодо яких особистість має бути обізнана або певна сфера діяльності, в якій людина повинна володіти компетентністю. *Компетентність* – інтегрована здатність особистості, яка набута у процесі навчання. Вона охоплює: знання, уміння, навички, досвід, цінності та ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці, тому компетентність не може бути зведена лише до фактичних знань.

Відтак, компетенція і компетентність – різні поняття. Компетенція – це суспільна норма, вимога, яка включає знання, уміння, навички, способи діяльності, певний досвід. Компетентність – це здатність застосовувати набуті знання, вміння, навички, способи діяльності, власний досвід у нестандартних ситуаціях з метою розв'язання певних життєво важливих проблем. Компетентність є особистісним утворенням, яке проявляється в процесі активних самостійних дій людини.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На підставі вищезазначеного доходимо висновку, що з позицій компетентнісного підходу рівень освіти визначається здатністю

фахівця вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду. Набуття молоддю знань, умінь і навичок, їх трансформація в компетентності сприяє особистісному культурному та професійному розвитку, здатності швидко реагувати на запити часу, можливості знайти своє унікальне місце в соціумі. Це відбувається з появою нової парадигми в освіті – компетентнісного підходу, що моделює цілі та результати освіти. Поняття компетенції та компетентності є ключовими в застосуванні компетентнісного підходу, та оскільки ці категорії досить багатогранні, їх визначення і трактування є предметом постійних

дискусій. Сучасна наука повинна не тільки осмислити дефініції компетентнісного підходу, але і розробити чітку методологію формування та оцінки компетентностей, а також технологію впровадження компетентнісного підходу в систему вищої педагогічної освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всієї повноти означеної проблеми. Перспективи наукових розвідок вбачаємо у вивченні зарубіжного досвіду впровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 47 – 52.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.: Ірпін: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
3. Драч І. І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти. Проблеми освіти: Наук. Зб. / Кол.авт. – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – 2008. – Вип. 57. – С. 44 – 48.
4. Ілійчук Л. Компетентнісний підхід у підготовці вчителя початкових класів в контексті розвитку вищої освіти України / Л.Ілійчук // Наук. вісн. Чернів. ун-ту: зб. наук. пр. / Чернів. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. – Чернівці, 2011. – Вип. 575: Педагогіка та психологія. – С. 64 – 69.
5. Савченко О. Взаємозв'язок ключових і предметних компетентностей у контексті формування у молодших школярів умінь вчитися / О.Савченко // Імідж сучасного педагога. – 2012. – № 6. – С. 3 – 6.

References

1. Bibik N.M. Kompetentnisnyy pidkhid: refleksyivnyy analiz zastosuvannya / N. M. Bibik // Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayinski perspektivy [Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]. – K.: «K.I.S.», 2004. – S. 47-52.
2. Velykyi tлумachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayinskoyi movy / Uklad. i holov. red. V. T. Busel [Great explanatory dictionary of contemporary Ukrainian language]. – K.: Irpin: VTF «Perun», 2001. – 1440 s.
3. Drach I. I. Kompetentnisnyy pidkhid yak zasib modernizatsiyi zmistu vyshchoyi osvity. Problemy osvity: Nauk. Zb. / Kol.avt. – K.: Instytut innovatsiynykh tekhnolohiy i zmistu osvity MON Ukrayiny [Competency approach as a means of modernizing the content of higher education. Problems of Education: Science.]. – 2008. – Vyp. 57. – S. 44-48.
4. Iliyчук L. Kompetentnisnyy pidkhid u pidhotovtsi vchytelya pochatkovykh klasiv v konteksti rozvytku vyshchoyi osvity Ukrayiny / L.Iliyчук // Nauk. visn. Cherniv. un-tu: zb. nauk. pr. / Cherniv. nats. un-t im. Yuriya Fedkovycha [Competent approach in the preparation of elementary school teachers in the context of the development of higher education in Ukraine] – Chernivtsi, 2011. – Vyp. 575: Pedahohika ta psykholohiya. – S. 64-69.
5. Savchenko O. Vzayemozvyazok klyuchovykh i predmetnykh kompetentnostey u konteksti formuvannya u molodshykh shkolyariv uminnya vchytysya / O.Savchenko // Imidzh suchasnoho pedahoha [interconnection of key and substantive competencies in the context of forming the ability to study at junior pupils] – 2012. – № 6. – S. 3 – 6.

В статті піднімається вопрос компетентностного подхода в образовании. На основе анализа научной литературы определено состояние исследуемой проблемы в педагогической теории и практике; обозначены теоретико-методологические основы компетентностно ориентированного образования; обобщены взгляды ученых относительно трактовки понятий «подход», «компетентностный подход», «компетенция», «компетентность» в свете современной образовательной парадигмы, определены сущностное содержание, взаимосвязи и характер этих понятий; акцентировано внимание на важности компетентностного подхода в подготовке будущего учителя начальных классов.

Ключевые слова: *подход, компетентностный подход, компетенция, компетентность, будущий учитель начальных классов, профессиональная подготовка, образовательная парадигма.*

Solving the new challenges faced by the system of higher education has posed the problem of qualitative future specialists' training as one of the priority. The need to solve this problem has actualized the idea of a competent approach to teacher training, it has opened new opportunities for choosing the most competent paradigm as a basis to improve the quality of education, ensuring the systematic training of graduates, and forming their readiness to successful professional functions. It has been established that the general idea of a competent approach is competently oriented education, which aims at the complex acquisition of knowledge and methods of practical activity, through which a person successfully implements himself in various fields of life. Competent approach has moved the emphasis from the process of accumulation normatively defined knowledge, skills and abilities into the sphere of formation and development of the ability to practical activity and creative apply the acquired knowledge and experience in different situations. It has been proved that the conception of competence and competency are main in the application of the competence approach, and these categories are quite diverse, their definition and interpretation is the subject of constant discussions. Modern science should not only comprehend and evaluate the definitions of a competent approach, but also to develop clear methodology for the formation and assessment of competencies, and the technology of introducing a competency approach in the system of higher pedagogical education. According to the analysis of scientific literature, the author of the article has stated the problem under investigation in the pedagogical theory and practice; outlined theoretical and methodological principles of competence-oriented education; generalized views of scientists on the interpretation of the conceptions of "approach", "competence approach", "competence", "competency" in the light of the modern educational paradigm, defined the essential content, interconnections and the nature of these conceptions; the emphasis has been placed on the importance of a competent approach in the preparation of a future teacher of primary school.

Key words: *approach, competency approach, competence, competency, future teacher of primary school, professional training, educational paradigm.*

УДК 378.4(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-36-39

Товканець Ганна Василівна,
доктор педагогічних наук, професор,
Мукачівський державний університет, м. Мукачеве
orcid.org/0000-0002-6191-9569

УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

В статті розглядається проблема ролі університетської освіти в контексті сталого розвитку. Виявлено домінуючі напрями розвитку та визначені завдання університетської освіти: активізація підготовки високоінтелектуальних кадрів для сталого розвитку суспільства, забезпеченні життєздатності і стійкості розвитку суспільства за допомогою підготовки майбутніх соціально відповідальних лідерів; популяризація принципів сталого розвитку та формування соціально-відповідальної поведінки населення і бізнесу; проведення наукових досліджень у сфері сталого розвитку з метою розширення теоретичної бази і розробки механізмів впровадження, реалізації, контролю.

Ключові слова: університетська освіта, сталий розвиток, завдання університетської освіти, стратегія.

Постановка проблеми. Під впливом геополітичних, економічних і технологічних змін в світі відбувається переорієнтація цілей і функцій освіти, змінюється не тільки тривалість і форми освіти, а й вимоги до випускників і закладів вищої освіти, з'являються нові освітні структури і відповідні соціальні інститути.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання, пов'язані з дослідженням важливості вищої і університетської освіти, розглядалися вітчизняними і зарубіжними дослідниками, такими як В. Андрущенко, Ю. Богач, Т. Боголіб, В. Боголюбов, Є. Бойко, Д. Грішнова, Б. Данилишин, П. Друкер, К. Грищенко, М. Євтух, В. Євтушевський, С. Єрохін, І. Каленюк, М. Кастельс, В. Кремень, В. Луговий, С. Михась, О. Навроцький, Н. Нічкало, К. Павловський, К. Павлюк, О. Поліщук, О. Сидоренко, А. Чухно, Г. Штейн, В. Юхименко, В. Яблонський та багатьма іншими. Аналіз останніх джерел та публікацій свідчить про те, що на сьогодні актуальним стає вивчення проблеми розвитку вищої і університетської освіти в умовах сталого розвитку.

В резолюції, прийнятій Генеральною Асамблеєю 25 вересня 2015 року «Перетворення нашого світу: Порядок денний в галузі сталого розвитку на період до 2030 року» цілями сталого розвитку оголошено, зокрема забезпечення глобальної і справедливої якості освіти і заохочення можливості навчання впродовж життя для всіх; забезпечення гендерної рівності та розширення прав і можливостей всіх жінок і дівчаток; сприяння поступальному, глобальному і стійкому економічному зростанню, повній і продуктивній зайнятості та гідної роботи для всіх; створення стійкої інфраструктури, сприяння глобальної і стійкої індустріалізації та інновацій; забезпечення відкритості, безпеки, життєстійкості і екологічної стійкості міст і населених пунктів; забезпечення переходу до раціональних моделей споживання і виробництва; сприяння побудові миротворчого і відкритого суспільства в інтересах сталого розвитку, забезпечення доступу до правосуддя для всіх і створення ефективних, підзвітних і заснованих на широкій участі установ на всіх рівнях; зміцнення засобів здійснення і активізація роботи в рамках Глобального партнерства в інтересах сталого розвитку [5].

Європейський дослідник М. Кастельс, вивчаючи умови соціально-економічного розвитку домінуючих країн, засвідчує, що «динаміка їх зростання знаходиться під впливом трьох основних взаємозалежних історичних процесів: технологічної революції, що базується на інформаційних технологіях; формуванні глобальної економіки, що працює як одне ціле в глобальному просторі капіталу, управління, робочої сили, технологій та ринків; появи нової форми економічного розвитку, за якої ефективність і

конкурентоздатність все більше ґрунтуються на створенні та поширенні нових знань» [2, с. 92], що дає підстави визначати стратегії розвитку університетської освіти.

Мета статті: здійснити аналіз завдань і стратегій університетської освіти в умовах сталого розвитку.

Результати дослідження. Проведений аналіз сучасних наукових філософських, історичних, психологічних та педагогічних досліджень і публікацій з проблем вищої освіти [2; 3; 5; 10] дозволив виділити домінуючі напрями розвитку університетської освіти в умовах сталого розвитку: спрямованість освіти на досягнення сталого розвитку та соціальної відповідальності; практична спрямованість освіти; міждисциплінарність освіти; формування системи безперервної освіти; перехід на електронні платформи освіти; міжнародна студентська мобільність; політична спрямованість освіти.

Спрямованість освіти на досягнення сталого розвитку та соціальної відповідальності багато в чому залежить від розуміння громадськості та держави важливості університетської освіти. Аналіз статистичних даних щодо інвестицій в розвиток освіти в міжнародному аспекті засвідчують усвідомлення високої ролі освіти в суспільстві. Наприклад, більшість країн ОЕСР нарощують державні витрати на освіту: до всіх рівнів освіти приріст державних інвестицій за 2011-2015 склав в середньому по країнах 9,6 % (Табл. 1) [10, с. 256]

Аналіз Резолюції ООН з прийняття порядку денного в галузі сталого розвитку на період після 2015 року дає підстави виділити наступні цілі університетської освіти [2]:

1. До 2030 року забезпечити для всього населення рівний доступ до недорогої і якісної вищої освіти.

2. Створювати та вдосконалювати заклади вищої освіти навчальні заклади, що враховують інтереси дітей-інвалідів та гендерні аспекти з умовою забезпечення вільного від насильства і соціальних бар'єрів та ефективного середовища навчання для всіх;

3. До 2020 року суттєво збільшити у всьому світі кількість стипендій, що надаються студентам з країн, які розвиваються, в розвинених та інших країнах, освітніх програм професійно-технічної підготовки, інформаційно-комунікаційних технологій, технічних, інженерних та наукових програми.

4. До 2030 року істотно збільшити число кваліфікованих викладачів у сфері професійної підготовки, в тому числі на основі міжнародного співробітництва.

Необхідно відзначити, що роль освіти унікальна, оскільки освіта є не тільки метою, а й засобом досягнення сталого розвитку. Тут можна виділити окремі аспекти, які спрямовані на виконання завдань сталого розвитку:

Таблиця 1.

Фінансові ресурси, інвестовані в освіту в провідних країнах ОЕСД

Країни	Загальна та професійна освіта, витрати на 1 учня		Вища освіта, витрати на 1 студента	
	2011	2015	2011	2015
Бельгія	101	102	99	100
Чеська Республіка	105	110	116	122
Німеччина	101	105	99	98
Італія	95	100	103	101
Польща	101	111	95	125
ОЕСД (середнє значення)	100	105	102	111
ЄС (22) середнє значення	99	102	104	115

1. Активізація підготовки високоінтелектуальних кадрів для сталого розвитку суспільства. Завдання ЗВО полягає в забезпеченні життєздатності і стійкості розвитку суспільства за допомогою підготовки майбутніх соціально відповідальних лідерів.

2. Популяризація принципів сталого розвитку та формування соціально-відповідальної поведінки населення і бізнесу, з метою чого в робочі навчальні програми таких дисциплін як менеджмент, економіка, соціологія, психологія, педагогіка включити розділи, присвячені сталому розвитку, а при необхідності в навчальні плани спеціальностей включити окремі дисципліни, пов'язані з корпоративною соціальною відповідальністю (КСВ) і стійким розвитком [7, с.93]. Також на базі ЗВО можна проводити відкриті лекції, присвячені пропаганді сталого споживання, сталого способу життя, прав людини, екологічної та соціальної відповідальності й ін. Проектування навчальних планів спеціальностей в університетській освіті перетворюється в безперервний процес. Проектувальники разом з майбутніми роботодавцями повинні вивчити існуючі навчальні програми, щоб виявити прогалини і вимоги до кваліфікації і сформулювати змістовні контури навчальних планів. При цьому дослідники відзначають той факт, що не існує єдиного способу розробки ідеального навчального плану. Можна лише знайти прийнятну альтернативу з багатьох можливих. Навчальна програма повинна бути спрямована на подолання розриву між вхідними та вихідними вимогами до студентів. Ідеальний навчальний план строго орієнтований на результати, удосконалюючи кваліфікацію студентів з моменту надходження до чітко визначеного рівня на момент закінчення ЗВО. Наприклад, до навчального плану спеціальностей підготовки педагогічних кадрів доцільно ввести предмет «Соціальна відповідальність і освітня практика».

Навчальні заклади повинні враховувати, що цикл створення знань, їх поширення, навчання і використання стає коротшим, що, в свою чергу, призводить до необхідності постійного підвищення професійної кваліфікації і оновлення змісту навчання. В результаті, повинні бути розроблені нові навчальні програми, які задовольняють потреби не тільки традиційних студентів очних відділень, а й студентів, які здобувають освіту і підвищують кваліфікацію без відриву від виробництва. Для того, щоб задовольнити всі ці вимоги, нові навчальні програми повинні: мати гнучку структуру на модульній основі; бути легко адаптованими до різних цільових груп; формувати навички з урахуванням зростаючих темпів змін в сучасному суспільстві.

3. Проведення наукових досліджень у сфері сталого розвитку з метою розширення теоретичної бази і розробки механізмів впровадження, реалізації, контролю. Поділяємо думку В.Боголюбова [1], М. Кастельса [2] та інших дослідників, що результати освіти і інформація, отримана в ході навчального процесу, повинні бути зібрані і задокументовані, щоб згодом застосовувати їх для подальшого вдосконалення освітньої програми. Такий процес повинен мати зворотний зв'язок від студента з точки зору того, наскільки добре результати курсу відповідають цілям студента, і чи відчуває цей студент, що отримав знання і навички, необхідні для професійної діяльності. Процес контролю якості повинен також отримувати зворотний зв'язок від роботодавців в оцінці компетенцій колишніх студентів, що вимагає

формування у ЗВО баз даних випускників, які передбачають можливість відображення результативності та конкурентоспроможності на ринку праці їх професійної підготовки.

В системі вищої освіти існує кілька підходів до практичної спрямованості освіти. Відповідно до першого - практична спрямованість освіти пов'язується з організацією навчальної, виробничої та переддипломної практик студента з метою його занурення в професійне середовище, співвіднесення свого уявлення про професію до вимог, що пред'являються реальним виробництвом. Згідно з іншим підходом, найбільш ефективним вважається впровадження професійно-орієнтованих технологій навчання, що сприяють формуванню у студентів значущих для майбутньої професійної діяльності якостей особистості, а також знань, умінь і навичок, що забезпечують якісне виконання функціональних обов'язків за обраною спеціальністю. Освіта не матиме практичної спрямованості без набуття досвіду діяльності, без придбання знань і здатності фахівця застосовувати їх на практиці, виконувати певні професійні та соціальні функції. У студентів впродовж навчання повинні формуватися особистісні і ділові якості, необхідні в процесі роботи і в самовизначенні в суспільстві. Ці навички повинні бути вироблені за допомогою командних проектів, моделювання переговорів, презентацій тощо [4].

Система вищої освіти повинна прийняти виклики теперішнього часу в тому, що всі значущі відкриття здійснюються на стику різних областей знання, нові продукти і технології створюються на міждисциплінарній, а не роз'єднаній, основі. Університети повинні навчати майбутніх вчених методикам міждисциплінарних досліджень, планувати і здійснювати мультидисциплінарні та крос-дисциплінарні програми в суміжних сферах знання, готувати фахівців з міждисциплінарних, інтегральних і здвоєних спеціальностей та напрямів підготовки.

Однею з форм реалізації міждисциплінарності освіти є міждисциплінарні проекти, які дозволяють забезпечити отримання нової якості освітніх результатів, заснованих на комплексі різних компетенцій. Наприклад, в педагогічній освіті використовуються проектно-організовані технології навчання, робота студентів в проектній групі або команді. Для цього створюються умови, які практично повністю відповідають реальній педагогічній діяльності, щоб учасники команди могли набувати досвід комплексного вирішення завдань педагогічного проектування з розподілом функцій і відповідальності. Основна мета команди, що складається зі студентів різних напрямків підготовки, - створити цікаві педагогічні і освітні технології, спрямовані на формування конкурентоспроможного фахівця. Для цього учасникам команди треба змодельовувати педагогічні ситуації та спроектувати модель їх вирішення, а згодом презентувати і захистити свій проект перед фахівцями. Кожен студент-учасник проекту, проходячи шлях від перших ідей до появи готової освітньої технології, може відчути себе професіоналом, отримує безцінний досвід роботи в команді, що є стартовим майданчиком для майбутнього працевлаштування та кар'єри [8, с.137].

Програми, побудовані на модульній основі, дають студенту: – можливість вибору будь-якого модуля і отримання в результаті цього вибору відповідну підготовку, набираючи при

цьому необхідну кількість кредитних одиниць при завершенні освоєння модуля;

– свободу, щоб вибрати необхідні йому ступінь або диплом, а також визначити відповідний для нього власний темп і форму навчання;

– право підсумувати накопичені раніше кредитні одиниці від різних модулів за вибором (отримані, у тому числі, і в інших навчальних закладах) для виконання вимог отримання ступеня або диплома.

Університети повинні стати більш відкритими до суспільства, пропонуючи програми всім зацікавленим особам. За прогнозами фахівців вже до 2020 року половина занять в університетах буде проходити в online-формі. Ринок електронної освіти в світі зростає колосальними темпами: з 2011 по 2014 рік приріст склав 57,9% або 20,6 млрд. дол. [9]. Інтернет відкрив суспільству такий швидкий і широкий доступ до інформації, який не міг надати жоден існуючий до цього в історії людства інститут, дозволив індивідам не тільки миттєво отримувати інформацію, але і брати участь в дискусіях, обмінюватися ідеями, вступати в різні соціальні групи, працювати і, звичайно, вчитися.

Європейська вища школа визначила стратегічні напрями розвитку електронної освіти та впровадження ІКТ, суть яких полягає «у розробці та тестуванні інноваційних педагогічних підходів, моделей і стратегій виховання і навчання, активізації уваги на використанні ІКТ на всіх етапах навчання, створенні відкритої платформи інформаційних технологій, електронного контенту, послуг, педагогічних концепцій і підходів, моделей мотиваційних механізмів, хмарних технологій в освітньому просторі, забезпеченні більш високого рівня цифрової компетентності та використання ІКТ в рамках усієї системи освіти, сприянні підвищенню ключового значення компетенцій в загальній, вищій освіті та освіті дорослих, упровадженні відкритого освітнього середовища ЗВО на управлінському рівні, модернізації розвитку електронних навчальних систем, забезпеченні ефективної та надійної інфраструктури, впровадженні електронного навчання у вищій школі як способі реалізації завдань формальної освіти, забезпеченні якості на основі регулярного вимірювання та оцінки, аналіз показників впливу ІКТ на навчання та освіту на національному

рівні, порівняльному аналізі на міжнародному рівні, впровадженні міжнародних стандартів якості» [6, с. 20].

Відкрита освіта дає реальні можливості виходу на міжнародну систему освіти, розширення професійних контактів, більш повного використання науково-методичного потенціалу університетів і залучення додаткових коштів для фінансування навчальної та наукової діяльності вищої школи. Електронні форми освіти за допомогою надання освітніх послуг на базі комп'ютерних, телекомунікаційних, кейс і інших технологій, дозволяють забезпечити широкий доступ до освіти, рівність цього доступу, високу якість навчання при порівняно невеликих витратах, що і декларується в резолюції ООН: «глобальна система відкритого, гнучкої, індивідуалізованої, безперервної освіти і самонавчання протягом усього життя індивіда здатна вирішити одну з головних проблем нашого часу – гуманізацію освіти для досягнення Сталого розвитку та соціальної відповідальності» [5].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Освіта відіграє найважливішу роль у формуванні в особистості політичних поглядів і установок. З одного боку, університети передають знання з покоління в покоління, забезпечуючи тим самим збереження, спадкоємність і накопичення інформації та знань. З іншого боку, університети є проміжною ланкою між державою та індивідами в трансляції політичних, соціальних і економічних установок. Університетська освіта є невід'ємною складовою розвитку суспільства і відіграє головну роль у суспільному прогресі. Вона служить універсальним засобом вирішення багатьох проблем людини і суспільства, а саме: впливає на відновлення наукового потенціалу суспільства; бере участь у суспільному відтворенні, у соціалізації індивіда; стимулює економічний і соціальний розвиток суспільства та сприяє соціальній мобільності, здійснює культурно-ідеологічний вплив на суспільну свідомість; виступає механізмом відбору та соціалізації панівних еліт; надає нові знання та здійснює наукові дослідження; готує кваліфікованих фахівців; передає культурний капітал. Розуміння цього надалі дозволить визначити вектори розвитку вітчизняної системи вищої освіти, адже майбутнє будь-якого суспільства проектується стратегією й тактикою освітньої політики в тій мірі, у якій освіта формує людину, формує сталий розвиток суспільства.

Список використаних джерел

1. Боголюбов В.М. Концептуальні підходи до формування освіти для сталого розвитку / Боголюбов В.М. // Збірник наукових статей III-го Всеукраїнського з'їзду екологів з міжнародною участю. – Вінниця, 2011. – Том.2. – С.665–667. / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eco.com.ua/>
2. Кастельс М. Інформаційні технології, глобалізація і соціальний розвиток // Економіка знань: виклики глобалізації та Україна / за заг. ред. А. С. Гальчинського, С. В. Львовичкіна, В. П. Семиноженка. – К., 2004. – С. 81 – 104.
3. Національна парадигма сталого розвитку України / за заг. ред. академіка НАН України Б. Є. Патона. – К.: Державна установа «Інститут економіки природокористування та сталого розвитку НАН України», 2012. – 72 с.
4. Образование в интересах устойчивого развития: информационно-аналитический обзор / Т.Н. Ковалева [и др.]. – Минск: МГЭУ им. А.Д. Сахарова, 2007. – 103 с.
5. Резолюция, принятая Генеральной Ассамблеей 25 сентября 2015 года [без передачи в главные комитеты (A/70/L.1)] 70/1. Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://undocs.org/ru/A/RES/70/1>
6. Товканець О. С. Стратегічні напрями розвитку інформаційно- комунікаційних технологій у вищій європейській школі на початку XXI століття / О.С. Товканець // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2018. – Том 66. – №4. – С. 14 – 23.
7. Фидлерова Х. Проблемы исследовательской и образовательной деятельности в вузах / Х. Фидлерова, Л. Шмида, К. Дриеникова, Г. Хрдинова, П. Сакал // Проблемы развития территории. – 2014. – Вып. 1 (69). – С. 93 – 97.
8. Шалина О.И. К вопросу о социальной справедливости, прогрессивной шкале налогообложения и институциональных «ловушках» / О.И. Шалина, Г.Ф. Токарева, И.В. Багаутдинова. // Налоги и финансовое право. – 2011. – № 8. – С. 134 – 144.
9. Second nature [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://secondnature.org/programs/resilience>.
10. OECD Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en> Education at a Glance, 2018 – OECD INDICATORS. – 462 с.

References

1. Boholyubov, V.M. 2011. Kontseptual'ni pidkhody do formuvannya osvity dlya staloho rozvytku [Conceptual Approaches to Education For Sustainable Development]. *Collection of scientific articles of the Third All-Ukrainian Congress of Ecologists with International Participation*, 2 pp. 665–667. [online] Available at: <http://eco.com.ua/>

2. Kastel's, M., 2004. Informatsiyni tekhnolohiyi, hlobalizatsiya i sotsial'nyy rozvytok [Information technology, globalization and social development]. In: Hal'chyn's'kyi, A. S., L'ovochkin, S. V. and Semynozhenko, V. P. eds. *Knowledge Economy: challenges of globalization and Ukraine*. Kiev. pp. 81-104.
3. Paton, B. Ye. ed., 2012. *Natsional'na paradyhma staloho rozvytku Ukrayiny [National Paradigm of Sustainable Development of Ukraine]*. Kyiv: State Institution "Institute of Natural Resources and Sustainable Development of the NAN of Ukraine".
4. Kovaleva, T.N. 2007. *Obrazovanye v ynteresakh ustoychyvoho razvytyya: ynfymatsyonno-analytycheskyy obzor [Education for sustainable development: informational and analytical review]*. Minsk: Moscow Humanitarian and Economic University name. A.D. Sakharova.
5. Rezolyutsyya, prynyataya Heneral'noy Assambleey 25 sentyabrya 2015 hoda [bez peredachy v glavnyye komytety (A/70/L.1)] 70/1. Preobrazovanye nasheho myra: Povestka dnya v oblasti ustoychyvoho razvytyya na peryod do 2030 hoda [Resolution adopted by the General Assembly on the 25 of September 2015 [without referral to main committees (A/70/L.1)] 70/1. Transforming our world: A sustainable development agenda until 2030]. [online] Available at: <https://undocs.org/ru/A/RES/70/1>
6. Tovkanets', O. S. 2018. Stratehichni napryamy rozvytku informatsiyno- komunikatsiynykh tekhnolohiy u vyshchiy yevropeys'kiy shkoli na pochatku XXI stolittya [Strategic directions of information and communication technologies development in higher European school at the beginning of the XXI century]. *Information technology and teaching means*, 66, 4, pp. 14-23.
7. Fydl'erova, Kh., Shmyda, L., Dryenykova, K., Khrdynova, H. and Sakal, P. 2014. Problemy yssledovatel'skoy u obrazovatel'noy deyatel'nosti v vuzakh [Problems of research and educational activities in universities]. *Problems of development of the territory*, 1(69), pp. 93-97.
8. Shalya, O.Y., Tokareva, H.F. and Bahautdynova Y.V. 2011. K voprosu o sotsyal'noy spravedlyvosti, prohressyvnoy shkale nalohoblozhenyya y ynstytutsional'nykh «dovushkakh» [On the issue of social justice, a progressive scale of taxation and institutional "traps"]. *Taxes and financial law*, 8, pp. 134-144.
9. *Second nature*. [online] Available at: <http://secondnature.org/programs/resilience>.
10. *OECD Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing. [online] Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>

В статье рассматривается проблема роли университетского образования в контексте устойчивого развития. Выявлены доминирующие направления развития и определены задачи университетского образования: активизация подготовки высокоинтеллектуальных кадров для устойчивого развития общества, обеспечение жизнеспособности и устойчивости развития общества посредством подготовки будущих социально ответственных лидеров; популяризация принципов устойчивого развития и формирования социально-ответственного поведения населения и бизнеса; проведение научных исследований в области устойчивого развития с целью расширения теоретической базы и разработки механизмов внедрения, реализации, контроля.

Ключевые слова: университетское образование, устойчивое развитие, задача университетского образования, стратегия.

The article deals with the problem of the role of university education in the context of sustainable development. The dominant directions of university education development were identified: the orientation of education on the achievement of sustainable development and social responsibility; practical orientation of education; interdisciplinary education; formation of a system of continuous education; transition to electronic educational platforms; international student mobility; political orientation of education. The goals of university education until 2030 are to provide equal access to inexpensive and high-quality higher education for the entire population, to create and improve institutions of higher education that take into account the interests of disabled children and gender aspects, with the condition of providing free of violence and social barriers and an effective learning environment for all. The objectives of university education are as follows: activation of training of highly intelligent personnel for the sustainable development of society, ensuring the viability and sustainability of the development of society through the training of future socially responsible leaders; popularization of the principles of sustainable development and formation of socially-responsible behavior of the population and business; conducting research in the area of sustainable development with the purpose of expanding the theoretical base and developing mechanisms for implementation, realization, control of interdisciplinary research, planning and implementation of multidisciplinary and cross-disciplinary programs in related areas of knowledge, training of specialists in interbranch, integral and dual specialties and areas. It is concluded that university education in the 21st century has a significant impact on the restoration of the scientific potential of society, social reproduction, socialization of the individual; promotes economic and social development of society and promotes social mobility, carries out cultural-ideological influence on public consciousness; transfers cultural capital.

Key words: university education, sustainable development, objectives of university education, strategy.

УДК 37:005:316.46(045)

DOI 10.1339/2413-3329-2018-2(8)-39-43

Товканець Оксана Сергіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент ,

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

orcid.org/0000-0003-4438-0167

КОНЦЕПЦІЯ ЛІДЕРСТВА В ОСВІТНЬОМУ МЕНЕДЖМЕНТІ

В статті розглядається проблема лідерства та його концептуальні характеристики в контексті освітнього менеджменту. Підкреслено, що лідерство є специфічною соціальною активністю, а метою лідерства є підвищення якості педагогічної практики, сприяння і створення умов для обміну досвідом, ситуації довіри, стратегія виявлення ризику і вирішення кризових ситуацій. Зроблено висновок, що основою концепції лідерства є модель розподіленого лідерства, яка включає в себе перерозподіл відповідальності за функціонування школи і якість освіти між усіма учасниками педагогічного співтовариства.

Ключові слова: освіта, освітній менеджмент, лідерство в освіті, концепція лідерства.

Постановка проблеми. На сьогодні в Україні відбуваються глибокі економічні зміни, активно формуються нові підходи до управління економікою, впроваджуються нові методи господарювання і діяльності, зокрема і в освітній галузі, оскільки

освіта – це процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, внаслідок чого вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання. Освіта – це духовне обличчя людини, яке формується під впливом сукупності загальнолюдських професійних знань, технологій їх використання в суспільній практиці у процесі виховання й самовиховання. Розвиток освітньої сфери – важливий пріоритет кожної держави, оскільки саме освіта посідає визначальне місце в інтелектуалізації праці, яка впливає на складні процеси трансформації і модернізації сучасного світу.

Сутнісні глобалізаційні зміни потребують нових підходів до управління всією освітньою сферою, яка є інтегральною сукупністю освітніх структур, відносин, діяльності та суспільної свідомості, що забезпечує відтворення і розвиток інтелектуального потенціалу суспільства.

Від якості управління і прийнятих управлінських рішень залежить ефективність функціонування установи. Керівник освітньої установи як лідер зобов'язаний бути стратегом, здатним адекватно оцінити потреби та особливості як внутрішнього, так і зовнішнього середовища. Лідерство завжди передбачає ініціативу та вимогу змін і є специфічною соціальною активністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема лідерства як концепції менеджменту є досить актуальною в сучасних вітчизняних (С. Калашнікова, В. Кремень, Н. Нічкало) та зарубіжних (У. Байхем, Д. Белл, П. Друкер, Г. Мінцберг, О. Сміт, С. Філонович, Й. Шумпетер, П. Хайлінгер, К. Лайтвуд, Б. Лазарова, М. Седлачек, Д. Дворжак, П. Матею, Г. Петков) наукових дослідженнях.

Зокрема, П. Друкер у праці «Практика менеджменту» визначив сім задач для майбутнього лідера, а саме: управляти цілями; ризикувати та дозволяти траплятися ризикованим рішенням на більш низьких рівнях організації; уміти приймати стратегічні рішення; уміти побудувати інтегровану команду із членами, здатними керувати і вимірювати власну діяльність і результати щодо загальних цілей; уміти спілкуватися швидко і чітко, а також вмотивовувати співробітників до отримання обов'язків та участі у діяльності; уміти бачити бізнес у цілому та інтегрувати їх функції; уміти співвідносити продукт і галузь щодо загального середовища для того, щоб з'ясувати, що є важливим, а що повинно бути прийнято до уваги. Така позиція повинна охоплювати розвиток за межами конкретного ринку компанії або країни, а керівник повинен бачити економічний, політичний і соціальний розвиток у світовому масштабі [6].

Проблемі лідерства присвячені роботи чеських дослідників Д. Дворжака і І. Трудни (стратегічне управління та планування у школах), Б. Лазарової, М. Пола та М. Седлачека (педагогічне керівництво директорів початкової школи в Чеській Республіці), П. Матею, Й. Стракова та А. Веселі (нерівності в освіті: моніторинг і прийняття рішень), болгарського дослідника Г. Петкова (стратегічне керівництво і лідерство), польських дослідників К. Гавронського та М. Кв'ятковського (директор школи в процесі управління освітою), англійських науковців П. Хейлінгера, К. Лайтвуда та Р. Хека (лідерство в освіті) та інших, документи Організації економічного співробітництва і розвитку (Шкільне лідерство для навчання: статистичні дані від TALIS 2013). Актуальність розвитку лідерського потенціалу через професійну підготовку управлінців констатують і документи в Україні: Стратегія державної кадрової політики на 2011-2020 роки, Положення про Президентський кадровий резерв «Нова еліта нації» (проект); Національна доктрина розвитку освіти (Указ Президента України № 347/2002).

Вивчення проблеми засвідчує, що лідерство є вищим еволюційним та якісним рівнем управління, сутність і специфіка якого відповідають потребам і викликам сучасних суспільних трансформацій (ціннісній, цільовій, організаційній). Лідерство є одночасно положенням (статичний аспект) і процесом впливу (динамічний / процесний аспект), в основі яких лежить прояв лідерських якостей особистості. Виділяють два види лідерства: індивідуальне та організаційне. Індивідуальне лідерство є первинне по відношенню до організаційного. Відповідно до основних видів

суспільної діяльності та соціального управління виділяють типи лідерства, серед яких: політичне, державне, підприємницьке (бізнес), громадське, освітнє тощо [1]. Європейська освітня політика все частіше акцентує увагу на розподіленому лідерстві в освіті. Розподілене лідерство в освітньому менеджменті – ще один ключ до стратегічної мети вдосконалення управління освітніми установами як формальними, так і неформальними, здатне вдосконалити результати освітньої діяльності. Лідер неминуче використовує свою позицію для побудови загальної ідеї на основі генерування окремих ідей співробітників.

Мета статті: обґрунтувати лідерство як концепцію менеджменту та його вплив на формування системи управління в освіті.

Результати дослідження. На початку XXI століття концепції лідерства починають зміцнюватися, і з'являються дослідження, які аналізують якості і повноваження лідерів. Дискусивний аналіз робіт в галузі менеджменту і лідерства дозволив виявити, що лідери мають володіти певними якостями і вміти стимулювати діяльність співробітників, створювати організаційні умови, що сприяють постійному підвищенню якості педагогічної практики, забезпечуючи підтримку і сприяння умов для обміну досвідом, створювати ситуації довіри, ситуації ризику, коли необхідно прийняти правильне рішення, проводити експерименти, спільні дослідження і здійснювати оцінку і самооцінку якості освіти.

Основні особливості розподіленого лідерства як відображення моделі соціальної справедливості можуть бути визначені наступним чином: лідерство є сукупністю взаємодіючих компонентів: лідерів, послідовників і освітньої ситуації; лідерство здійснюється не тільки директором і адміністрацією навчального закладу; дії лідера сфокусовані на навчанні учнів; лідерство базується на взаємодії, впливі і організації процесу навчання; кожен лідер отримує підтримку у своїй професійній практиці; безперервне навчання є пріоритетом як для вчителів, так і для учнів; переважає почуття спільності; визнання цінності внеску кожного представника навчального закладу в процес навчання; створюються особливі структури, які надають можливість співпраці; превалюють відносини довіри; лідерами можуть бути не тільки представники адміністрації, а й інші учасники освітнього процесу [4; 10; 16].

Розподілене лідерство представлене двома моделями. Перша модель запропонована Р. Елмор, який вважає, що основна ідея розподіленого лідерства не надто складна. Він запропонував п'ять принципових підходів до «моделі лідерства», які фокусуються на забезпеченні ефективності освітньої діяльності [7]:

1. Метою керівництва є вдосконалення навчальної практики та результатів. На думку Р. Елмора, не одна з теорій не сприяє прогресу, оскільки жодна з них не передбачає прямий зв'язок між роботою, яку лідери повинні виконувати, і основними функціями освітньої організації. Якщо метою лідерства є підвищення якості педагогічної практики, то навички і знання, необхідні для цього, повинні відповідати вимогам навчання і бути зосереджені на отриманні очікуваного результату.

2. Удосконалення лідерів вимагає безперервного навчання. Оскільки школи є найбільш ефективними, коли вчителі одночасно навчаються і працюють, керівникам навчальних закладів необхідно створити умови, які дозволяють вчителям безперервно навчатися. Лідери повинні створити умови, які приносять користь і окремим особистостям, і колективу. Лідери повинні створювати умови, в яких люди можуть висловлювати свої ідеї і ділитися практичним досвідом з іншими колегами.

3. Навчання вимагає моделювання. Лідери повинні демонструвати вміння, які вони очікують від інших: помилково уявляти собі, що роль лідерів полягає в тому, що вони просять або вимагають від інших виконання завдань, які ті не можуть або не бажають робити. Але, оскільки навчання, індивідуальне і колективне, є головною відповідальністю лідерів, то вони повинні бути в змозі забезпечити це навчання.

4. Роль і завдання діяльності лідера впливають з практики, визначення необхідного для навчання і вдосконалення, а не з наказу згори. Якщо мета полягає в навчанні колективу, то це не означає, що своїм авторитетом керівник буде змушувати підлеглих виконувати що-небудь. Діяльність повинна бути підкріплена знаннями та навичками. Це робить діяльність лідера більш ефективною.

5. Здійснення лідерства передбачає співпрацю і взаємообмін, лідерство в рамках колективних зусиль щодо поліпшення роботи організації, заснованої на глибокому, загальному розумінні внутрішніх і зовнішніх цілей.

Сутністю другої моделі, запропонованої М. Фулланом, який вивчав вплив лідерства на шкільні реформи, є ідея про те, що лідерство є ключем до масштабних поліпшень, і воно повинно змінюватися [9]. Ідея про те, що лідери в освіті – це люди, які мобілізують інших для роботи в напрямку покращення та досягнення успіху, є неодмінною умовою збереження сутності даної концепції. М. Фуллан виділяє 5 компонентів ефективного керівництва, які, як він стверджує, разом узяті, забезпечують і підкріплюють один одного і є потужними силами для того, щоб домогтися позитивних змін. До них відносяться:

1. Моральність мети. Все більше організацій розуміють, що моральність поставленої цілі знаходиться в центрі ефективного лідерства. Це об'єднує як цілі, так і кошти. Головна мета освіти – поліпшення життя тих, хто навчається. Але це також включає в себе такі моральні і етичні міркування, як справедливість і чесність у роботі з людьми.

2. Розуміння необхідності змін. Моральність мети без розуміння необхідності змін призведе до «морального тиску». Лідери повинні засвоїти, що розуміння змін не означає інновації заради інновацій. Це має бути пов'язано з оцінюванням змін на ранній стадії в спробі зробити щось нове, що потребує перегляду перешкод як чогось позитивного.

3. Побудова відносин. Загальним фактором всіх успішних ініціатив було поліпшення взаємин. Якщо відносини поліпшити, все стає краще. Якщо вони залишаються такими ж або ще гіршими, не буде ніякого руху. Таким чином, лідери повинні бути неперевершеними проєктантами відносин з різними людьми і групами – особливо з людьми, що відрізняються від них самих.

4. Забезпечення знань і обміну знаннями. Цей аспект тісно пов'язаний з першими трьома. Перетворення інформації в знання є соціальним процесом. А знання можна поділитися при спілкуванні, коли можна зрозуміти, як краще досягти покращення діяльності.

5. Узгодженість рішень. Творчість живе на краю хаосу, проте і анархія «ховається» там же. Вся ця складність тримає людей на межі хаосу. Це позитивно, так як саме на цій межі народжується творчість, однак тут же знаходиться і анархія. Таким чином, лідер повинен бути спроможним внести узгодженість, що робить процес поліпшення стійким [2, с. 119].

Основні якості лідера, представлені в цих п'яти компонентах, полягають в тому, що лідери мобілізують інших і направляють їх енергію для активної та колективної роботи з метою досягнення ефективності освітньої діяльності. Ідея розподіленого лідерства полягає не в умінь і якостях, якими лідер повинен володіти, а в співпраці і взаємодії команди лідерів. Основною характеристикою такої взаємодії є взаємозалежність кожного члена команди, що виконує свою частину роботи для вирішення поставленого загального завдання

Аналіз наукових досліджень з лідерства в освіті дозволив визначити, що існує кілька типологій лідерства. Перша представлена Т. Серджіованні в 1984 р. і включає такі типи [14]:

1. Технічний лідер, який приймає роль менеджера.

2. Лідер, що забезпечує взаємодію між людьми.

3. Освітнє лідерство - це знання вимог освіти і шкільних потреб.

4. Символічний лідер, який привертає увагу інших до важливих питань освіти, визначає цілі шкільного навчання.

5. Лідер культури, який вибудовує унікальну шкільну культуру, визначає, підкреслює цінності, віру і культурний базис, які надають школі унікальність.

Л. Болман і Т. Діл пропонують 4 типи лідерства:

1. Структурний, коли діяльність лідера ґрунтується на досягненні поставлених цілей; створює структуру, щоб сприяти досягненню цілей; обмежує вплив коливань навколишнього середовища; підтримує спеціалізацію як спосіб кращої роботи; розвиває координацію і контроль для досягнення ефективності; вирішує організаційні проблеми шляхом реструктуризації.

2. Таких, що базуються на потребах розвитку людських ресурсів, що ґрунтується на наступних припущеннях: організації існують для того, щоб служити потребам людей; організації і люди потребують один одного; необхідна взаємодія організації і людей.

3. Символічний, заснований на припущеннях, що найважливіший аспект подій і ситуацій це не те, що відбувається, а те, що це означає; люди інтерпретують одні й ті ж події по-різному; багато подій є неоднозначними і невизначеними; зіткнувшись з невизначеністю, люди створюють символи, щоб зменшити рівень невизначеності.

4. Політичний, перспектива якого заснована на припущеннях, що організації – це коаліції, в які входять індивіди і групи за інтересами; у груп та індивідів різні цінності і переваги; ці відмінності ведуть до конфліктів, які врегульовуються керівництвом; цілі й рішення – це продукти переговорів і угод; лідери повинні враховувати всі моменти і вміти діяти у відповідності до ситуації [3].

К. Діммок і А. Волкер виділяють 8 елементів, які визначають освітнє лідерство: співпраця та партнерство, мотивація, планування, прийняття рішень, взаємодія, вирішення конфліктів, оцінювання і моніторинг, професійний розвиток і розвиток співробітників. Автори вважають ці елементи ключовими елементами розподіленого лідерства [4]. Концепції лідерства включають ті, які відносяться до лідерських умінь і компетенцій, і ті, які підкреслюють ситуаційні фактори. Наприклад, англійські національні стандарти для директорів (ТТА) визначають набір лідерських і управлінських умінь і компетенцій для шкільних лідерів, які складаються з 5 частин:

1. Основна мета діяльності директора – забезпечити професійне лідерство для шкіл, яке сприяє успіху і поліпшенню, забезпечує високу якість навчання для всіх і покращує стандарти навчання і досягнень.

2. Ключові результати діяльності директорів розглядаються у відповідності до успіхів школи, учнів, вчителів, батьків, начальства.

3. Професійні знання і розуміння відносяться до всіх шкіл, проте деякі аспекти будуть відрізнятися в залежності від специфіки навчального закладу.

4. Уміння і атрибути, які поділені на 5 категорій: лідерство, прийняття рішень, спілкування, самоврядування та атрибути.

5. Основна сфера діяльності керівництва: стратегічне планування і розвиток школи, викладання і навчання, управління співробітниками, ефективне використання ресурсів і робота з колегами, підзвітність.

Всі досягнення і цілі досягаються за допомогою людського потенціалу, тому систематичне і правильне управління людьми і командами – лідерство – є ключовим і вирішальним чинником освітнього менеджменту. Кращі керівники – не тільки хороші лідери, а й систематично культивують це вміння в собі і в освітньому середовищі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Перехід шкільних установ в Україні на самостійність в управлінні, поява індивідуалізованих і профільних освітніх програм ускладнює діяльність педагогів і керівників шкіл. Сучасна концепція лідерства в освітньому менеджменті з'єднує в собі дві основні ідеї: соціального діалогу і прийняття відповідальності за ефективність, якість та справедливість освіти. Основою концепції є модель розподіленого лідерства, яка включає в себе перерозподіл

відповідальності за функціонування школи і якість освіти між усіма учасниками педагогічного співтовариства, що взаємопов'язано з вирішенням проблеми справедливості і моральності.

Перспективами подальших досліджень є вивчення досвіду центральноєвропейських країн з впровадження принципів розподіленого лідерства в управлінні освітніми процесами

Список використаних джерел

1. Кремень В.Г., Пазиніч С.М., Пономарьов О.С. (2008). Філософія управління. Харків: НТУ «ХПІ», 524 с.
2. Фуллан, М. (2006) Новое понимание реформ в Образовании; Пер.с.англ. Е.Л.Фруминой; Моск.высш.шк.социальн. и экон. наук.М.: Просвещение. 270 с.
3. Bolman, L. & Deal, T. (1997). Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass
4. Dimmock, C. & Walker, A. (2002). Connecting school leadership with teaching, learning and parenting in diverse cultural contexts: Western and Asian perspectives. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), Second international 23 handbook of educational leadership and administration (pp. 326-395). Dordrecht, NL: Kluwer Academic
5. Drucker Peter F.. (1954) The Practice of Management. New York: Harper&Row, 404 p.
6. Drucker Peter. Management Thinkers // Management & Business Studies Portal [Електронний ресурс]. – Access mode: <http://www.mbsportal.bl.uk/taster/subjareas/busmanhist/mgmthinkers/drucker.aspx>.
7. Dvořák, D., & Sedláček, M. (Eds.). (2011). Pedagogické vedení školy: Líde v čele školy a učení žáků. [Tematické číslo.] Orbis scholae, 5(3).
8. Elmore, R. F. (2000) Building a new structure for school leadership / R.F. Elmor. Washington D.C.: Albert Shanker Institute, c. 2 – 22 p.
9. Fullan, M. Personal Action Guide and Workbook. Leading in a Culture of Change / M. Fullan. - San Francisco: Jossey Bass, 2004. – 44 – 59 p.
10. Hallinger, Leithwood, & Heck (2010) Hallinger, P., Leithwood, K., & Heck, R. (2010). Leadership: Instructional. In: P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), International encyclopedia of education (s. 18-25). Oxford: Elsevier.
11. Lazarová, B., Pol, M., & Sedláček, M. (2015). Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR. Praha: ČŠI.
12. Matějů, P., Straková, J., & Veselý, A. (Eds.). (2010). Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení. Praha: Sociologické nakladatelství SLON.
13. OECD. (2016). School leadership for learning: Insights from TALIS 2013. Paris: OECD Publishing.
14. Sergiovanni, T. J. Adding value to leadership gets extraordinary results. Educational Leadership. - Boston, 1992. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199005_sergiovanni.pdf.
15. Scheerens, J. (2012). School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical studies. Dordrecht: Springer.
16. Urbánek, P., Dvořák, D., & Starý, K. (2014). Dynamika sociálního klimatu učitelských sborů v době reformy. Orbis scholae, 8(1), 65–78.

References

1. Kremen V.H., Pazynich S.M., Ponomarov O.S. (2008). Filosofija upravlinnia [Philosophy of management.]. Kharkiv: NTU «KhPI», 524 s.
2. Fullan, M. (2006) Novoe ponymanie reform v Obrazovanii [A New Understanding of Reforms in Education]; Per.s.anhl. E.L.Frumynoi; Mosk.vyšsh.shk.sotsyaln. y ekon. nauk.M.:Prosveshchenye. 270 s.
3. Bolman, L. & Deal, T. (1997). Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass
4. Dimmock, C. & Walker, A. (2002). Connecting school leadership with teaching, learning and parenting in diverse cultural contexts: Western and Asian perspectives. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), Second international 23 handbook of educational leadership and administration (pp. 326-395). Dordrecht, NL: Kluwer Academic
5. Drucker Peter F.. (1954) The Practice of Management. New York: Harper&Row, 404 p.
6. Drucker Peter. Management Thinkers // Management & Business Studies Portal. URL: <http://www.mbsportal.bl.uk/taster/subjareas/busmanhist/mgmthinkers/drucker.aspx>
7. Dvořák, D., & Sedláček, M. (Eds.). (2011). Pedagogické vedení školy: Líde v čele školy a učení žáků. [Tematické číslo.] Orbis scholae, 5(3).
8. Elmore, R. F. (2000) Building a new structure for school leadership / R.F. Elmor. Washington D.C.: Albert Shanker Institute, c. 2-22 p.
9. Fullan, M. Personal Action Guide and Workbook. Leading in a Culture of Change / M. Fullan. - San Francisco: Jossey Bass, 2004. - 44-59 p.
10. Hallinger, Leithwood, & Heck (2010) Hallinger, P., Leithwood, K., & Heck, R. (2010). Leadership: Instructional. In: P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), International encyclopedia of education (s. 18-25). Oxford: Elsevier.
11. Lazarová, B., Pol, M., & Sedláček, M. (2015). Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR. Praha: ČŠI.
12. Matějů, P., Straková, J., & Veselý, A. (Eds.). (2010). Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení. Praha: Sociologické nakladatelství SLON.
13. OECD. (2016). School leadership for learning: Insights from TALIS 2013. Paris: OECD Publishing.
14. Sergiovanni, T. J. Adding value to leadership gets extraordinary results. Educational Leadership. - Boston, 1992. – URL: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199005_sergiovanni.pdf.
15. Scheerens, J. (2012). School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical studies. Dordrecht: Springer.
16. Urbánek, P., Dvořák, D., & Starý, K. (2014). Dynamika sociálního klimatu učitelských sborů v době reformy. Orbis scholae, 8(1), 65–78.

В статье рассматривается проблема лидерства и его концептуальные характеристики в контексте образовательного менеджмента. Подчеркнуто, что лидерство является специфической социальной активностью, а целью лидерства является повышение качества педагогической практики, содействие и создание условий для обмена опытом, ситуации доверия, стратегии выявления риска и решения кризисных ситуаций. Сделан вывод, что основой концепции лидерства является модель распределенного лидерства, которая включает в себя перераспределение ответственности за функционирование школы и качество образования между всеми участниками педагогического сообщества.

Ключевые слова: образование, образовательный менеджмент, лидерство в образовании, концепция лидерства.

The article deals with the problem of leadership and its conceptual characteristics in the context of educational management. It is emphasized that leadership is a specific social activity, and the purpose of leadership is to improve the quality of teaching practice, to promote and create conditions for the exchange of experience, the situation of trust, the strategy of identifying risk and resolving crisis situations. The principles of leadership in

educational management was determined. The aim of the guide is to improve teaching practice and results, and improve leadership on the basis of lifelong learning. Leadership involves cooperation, mutual exchange and mutual enrichment. The features of distributed leadership (a set of interacting components, leadership is carried out not only by the director and administration of the educational institution, the actions of the leader focused on the effectiveness of student learning, the basis of interaction, the impact and organization of the learning process, support in their professional practice, continuous learning, community of affairs, recognition the value of the contribution of each representative of the educational institution to the training process, etc.). Types of leadership was described: a technical leader who takes the role of manager; a leader providing interaction between people; provides technology for achieving educational requirements; a symbolic leader who draws the attention of others to important issues of education, defines the goals of school education; a structural leader who develops coordination and control to achieve efficiency. It is emphasized on the structural elements that define school leadership: cooperation and partnership; motivation; planning; decision-making; interaction; conflict resolution; rating; professional development and focus on the development of employees. It is concluded that the modern concept of leadership in educational management combines two main ideas: social dialogue and acceptance of responsibility for the efficiency, quality and equity of education. The basis of the concept is the model of distributed leadership, which includes the redistribution of responsibility for the functioning of the school and the quality of education among all members of the pedagogical community, which is interrelated with solving the problem of justice and morality.

Key words: education, educational management, leadership in education, concept of leadership.

УДК 373.3(477.87) «19/20»

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-43-46

Фізеші Октавія Йосипівна,

доктор педагогічних наук, професор,

Мукачівський державний університет, м. Мукачево

АРХІВНІ ДЖЕРЕЛА ПРО ДІЯЛЬНІСТЬ ПОЧАТКОВИХ ШІКІЛ ЗАКАРПАТТЯ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ XX СТОЛІТТЯ

Об'єктивність історико-педагогічного дослідження забезпечує ретельне вивчення архівних джерел, які містять важливу інформацію щодо діяльності початкових шкіл Закарпаття. З урахуванням особливостей історико-територіальних змін, які відбувалися в Закарпатті впродовж другої половини XIX – першої половини XX століття, дослідження становлення та розвитку початкової школи Закарпаття крізь призму архівних джерел здійснено за періодизацією: I етап - розвиток початкової школи Закарпаття періоду перебування в складі Австро-Угорщини (1848 – 1919 рр.); II етап – освітні здобутки та перебудова початкової школи Закарпаття Чехословацького періоду (1919 – 1938 рр.); III етап - діяльність початкових шкіл періоду угорського підпорядкування Закарпаття (1939 – 1944 рр.).

Ключові слова: початкова школа, архівні джерела, Закарпаття.

Постановка проблеми. Інтенсифікація глобалізаційних процесів, стрімкий розвиток інформаційного суспільства зумовили переосмислення значення освіти в цивілізаційному вимірі. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., прийнята за підсумками Форуму міністрів освіти Європи «Школа XXI століття: Київські ініціативи» (2011) комюніке утверджують позицію держави щодо створення єдиного європейського освітнього простору «від дитячого садка до університету». Початкова школа в цьому ряду завжди відігравала роль фундаменту системи національної освіти. Зважаючи на це, вагомого значення набуває вивчення ретроспективи національної освіти, зокрема функціонування закарпатської початкової школи, яка в силу історичних обставин, крім напрацьованих власних здобутків, засвоїла і реалізувала європейські освітні моделі. Об'єктивний історико-системний аналіз цього досвіду розширить можливості визначення перспектив реформування української початкової школи в контексті єдиного освітнього простору.

Важливе місце в історико-педагогічних студіях посідає вивчення джерел дослідження – джерелознавство, яке є «неодмінною умовою успішної дослідницької роботи історика на всіх етапах: від пошуку і виявлення джерел, їх систематизації і класифікації до наукової критики, встановлення вірогідності джерельної інформації, її інтерпретації. ... суттєво позначається на науковому рівні досліджень, сприяє об'єктивному висвітленню подій та явищ» [2, с. 456]. Науковці, які займаються вивченням історичного джерелознавства (І. Войцехівська, Я. Калакура, С. Павленко та ін.), вважають, що «українська історіографія має давню джерелознавчу традицію, основу якої становлять документалізм історичної науки, шанобливе і відповідальне ставлення до джерел та їх інформаційних відомостей» [2, с. 458]. Звідси випливає, що фундаментом наукових історико-педагогічних праць є історіографія конкретної проблеми, що дає змогу визначити мету, завдання, наукову новизну дослідження. Разом з тим, вважаємо, що об'єктивність історико-педагогічного дослідження забезпечує ретельне вивчення архівних джерел, які містять важливу

інформацію щодо діяльності початкових шкіл, зокрема в нашому дослідженні – Закарпаття. З урахуванням особливостей історико-територіальних змін, які відбувалися в Закарпатті впродовж другої половини XIX – першої половини XX століття, дослідження становлення та розвитку початкової школи Закарпаття крізь призму архівних джерел здійснюватимемо за такою періодизацією: I етап - розвиток початкової школи Закарпаття періоду перебування в складі Австро-Угорщини (1848 – 1919 рр.); II етап – освітні здобутки та перебудова початкової школи Закарпаття Чехословацького періоду (1919 – 1938 рр.); III етап - діяльність початкових шкіл періоду угорського підпорядкування Закарпаття (1939 – 1944 рр.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток освіти Закарпаття відображено у розвідках науковців краю: І. Гранчака, Д. Данилюка, В. Задорожного, В. Керечанина П. -Р. Магочія, Д. Худанича (історичні передумови формування освітніх процесів); А. Бондаря, В. Гомонная, А. Ігната, М. Талапканича, В. Росула, М. Кляп, М. Кухти, Г. Розлуцької, П. Стрічика, Ч. Фединець, В. Химинця, П. Ходанича (шкільництво в окремі хронологічні періоди). Фактологічний матеріал, ретро-статистичні дані щодо освітніх процесів Закарпатського краю представлено у працях зарубіжних дослідників, серед яких: Dyula Kornis (Дюла Корніш) (Budapest, 1927), Josef Pešina (Йозеф Пешина) (Praha, 1933), Frantisek Stojan (Франтішек Стоян) (Prešov, 1938) та ін.

Історіографічний метод як загальнотеоретичний підхід до здійснення історико-педагогічних пошуків обґрунтував український вчений Н. Гулан. Зокрема, він пропонує здійснювати історіографічний аналіз: «1) за методологією вивчення освітніх явищ і процесів минулого розрізнялись історичні праці, де висвітлюються педагогічні феномени з точки зору розвитку загальнокультурних процесів (наявність та кількість закладів освіти в різних регіонах, кількісний та якісний склад тих, хто навчає та вчиться, матеріально-технічна база навчання тощо); історико-педагогічні праці, де домінують є вивчення процесу навчання (виховання) під кутом зору його мети, завдань, змісту, форм,

методів, способів викладання тощо; 2) за змістом визначались наукові дослідження (монографії, наукові статті, дисертації), популяризаторські праці (публіцистика, науково-популярні видання), навчальні (посібники, підручники), довідникова література (енциклопедії, бібліографічні покажчики, словники), хрестоматійні видання (збірки документів, видання творів тощо); 3) за хронологічними рамками дослідження диференціювались історичні та сучасні (автентичні) праці, тобто праці, написані сучасниками розглядуваних явищ і процесів» [1, с. 17-18].

Мета статті: здійснити ретроспективний аналіз архівних джерел, які відображають діяльність початкових шкіл Закарпаття в другій половині XIX – першій половині XX століття.

Результати дослідження. В історико-педагогічному дослідженні архівні джерела відіграють ключову роль, адже містять інформацію про достовірність процесів та явищ, які мали місце на певному етапі історичного розвитку. Відтак, об'єктивному висвітленню освітніх процесів, які мали місце в розвитку початкових шкіл Закарпаття другої половини XIX – початку XX століття, сприяли архівні фонди Державного архіву Закарпатської області в м. Ужгород та м. Берегово.

Фонди Державного архіву Закарпатської області, розміщені в м. Берегово, містять документально-фактологічні матеріали дорядянського періоду і включають матеріали про початкові школи Австро-Угорського, Чехословацького та Угорського періодів. Вичерпну інформацію щодо діяльності початкових шкіл у Закарпатті отримуємо зі 145 фондів [3], які ми кількісно класифікували за такими ознаками:

- *хронологічними* – це фонди, які містять відомості про розвиток, функціонування та інформацію щодо розвитку початкових шкіл у період перебування закарпатоукраїнських земель у складі Австро-Угорщини (друга половина XIX – 1918 р.) – 18 фондів; Чехословаччини (1919 – 1938 рр.) – 85 фондів; Підкарпатської Русі (1938 – 1939 рр.) – 13 фондів; періоду Другої світової війни (1939 – 1944) – 28 фондів;

- *тематичними* – державні початкові школи – 65 фондів; національні початкові школи (угорські, чеські, русинські, українські, російські, єврейські, німецькі, румунські, словацькі та ін.) – 53 фонди; релігійні (римо-католицькі, греко-католицькі, реформатські, єврейські та ін.) – 27 фондів.

Характерною ознакою вищевказаних фондів є те, що кожен із них представляє собою сукупність справ, що стосуються окремої початкової школи, яка функціонувала в конкретному місті або селі Закарпаття, і відображають її переписку з органами управління освітою, Міністерствами та відомствами, а також організаційні (кількість учнів, штатний розпис) та матеріально-технічні питання (зарплата вчителів, відомості про оплату школи дітьми, відвідування дітьми школи, премії, нагороди тощо), інформацію про навчально-методичну роботу (навчальні плани, розклади уроків, навчальні програми, рекомендовані підручники, методичні рекомендації для вчителів з питань навчання, успішність школярів, табелі), звітна документація та ін.

Окремої уваги заслуговують ті архівні фонди, які дають можливість ознайомитися з особливостями організації підготовки вчителів до роботи в початкових школах, наприклад Ф.816 «Випробувальна комісія для вчителів початкових шкіл, м. Ужгород» (239 спр. 1920 – 1940 рр.), Ф.817 «Дисциплінарна комісія для вчителів початкових шкіл, м. Ужгород» (111 спр. 1928 – 1938 рр.), а також фонди, в яких відображена діяльність учительських семінарій: Ф.1440 «Севлюшська вчительська семінарія, м. Севлюш (Виноградів)» (2 спр. 1938 – 1939 рр.), Ф.1551 «Державна вчительська семінарія, м. Мукачеве Бережської жупи» (1250 спр. 1914 – 1944 рр.). Діяльність окружних інспекторатів з питань освіти представлена у фондах: Ф.1118 «Тячівський окружний шкільний інспекторат, с. Тячів» (17 спр. 1939 – 1939 рр.), Ф.1119 «Тячівський окружний шкільний інспекторат Карпатської України, с. Тячів» (42 спр. 1938 – 1939 рр.), Ф.1121 «Шкільний інспекторат Міністерства культу, шкіл та народної освіти, м. Севлюш (Виноградів)» (9 спр. 1939 – 1939 рр.), Ф.1122

«Шкільний інспекторат Міністерства культу, шкіл та народної освіти, с. Великий Березний» (10 спр. 1935 – 1938 рр.), Ф.1123 «Севлюшський окружний шкільний інспекторат, м. Севлюш (Виноградів) Уточанської жупи» (4 спр. 1939 – 1944 рр.), Ф.1124 «Великоберезнянський окружний шкільний інспекторат, с. Великий Березний» (7 спр. 1939 р.), Ф.1130 «Середнянський окружний шкільний інспекторат, с. Середнє Ужгородського округу» (7 спр. 1938 – 1938 рр.), Ф.1155 «Собранецький шкільний інспекторат, с. Собранц (Собранці)» (1 спр. 1939 р.), Ф.1162 «Волівський окружний шкільний інспекторат, с. Волове (Міжгір'я)» (1 спр. 1939 р.), Ф.1179 «Середнянський шкільний інспекторат, с. Середнє Ужгородського округу» (9 спр. 1939 р.), Ф.1227 «Перечинський окружний шкільний інспекторат, с. Перечин Ужанської жупи (3 спр. 1939 – 1940 рр.)», Ф.1228 «Перечинський окружний шкільний інспекторат, с. Перечин» (4 спр. 1920 – 1923 рр.), Ф.1229 «Рахівський шкільний інспекторат, с. Рахів» (3 спр. 1939 р.), Ф.1515 «Росвиговський шкільний інспекторат, с. Росвигове Мукачівського округу» (80 спр. 1920 – 1938 рр.), Ф.1517 «Мукачівський шкільний інспекторат, м. Мукачеве Бережської жупи» (318 спр. 1920 – 1943 рр.).

Нижня хронологічна рамка нашого дослідження зумовила звернення до архівних фондів про Австро-Угорський період Закарпаття. Нами опрацьовано 8 фондів, 12 описів, 35 справ. Особливістю цих документів є те, що написані вони виключно угорською мовою. Серед великого масиву фондів особливої уваги заслуговує фонд: Ф.113 «Королевский школьный инспекторат Ужанской жупы, г. Ужгород» (1868 – 1917 рр.). У справах описів 1 (1868 р.), оп. 2 (1895 – 1896 рр.), оп. 3 (1901 – 1902 рр.), оп. 4 (1914 р.), оп. 5 (1880 – 1917 рр.) та інших зберігається переписка з Міністерством культів та освіти Угорщини про фінансування роботи шкіл, будівництво та ремонт шкіл, укомплектування шкіл підручниками, встановлення розміру заробітної плати вчителям, бюджети та фінансові звіти про діяльність шкіл, про передачу шкіл до державної власності, особові справи вчителів, статистичні відомості про учнів та вчителів у період 1868 – 1917 рр. Зокрема, це такі справи: «Переписка з Міністерством культів і освіти Угорського королівства окружними начальниками і жупними представниками про встановлення й забезпечення виплати заробітної плати вчителям 1868 р.» (оп. 1, спр. 1, 21 арк.); «Переписка з Міністерством культу та освіти Угорського королівства й шкільної опіки про діяльність шкіл (організація навчання, виділення шкільного приладдя, заборонених підручників та інших питаннях діяльності шкіл) 1874 – 1877 рр.» (оп. 2, спр. 13), «Закон об упорядочении зарплат учителей и циркуляр и распоряжение Министерства просвещения Венгерского королевства о его исполнении 1894 р.» (оп. 2, спр. 52), «Статистические ведомости о состоянии школ, количестве учителей и учащихся Ужанской жупы за 1896 – 1897 гг. (за документами 1895 – 1896 гг.)» (оп. 2, спр. 67), «Отчет о деятельности и состоянии школ на 1 января 1903 г. и переписка с Министерством культів и просвещения Венгерского правительства по этому вопросу 1902 – 1904 гг.» (оп. 2, спр. 104), «Списки учебников употребляемых в школах и Переписка о комплектовании учебниками школьных библиотек 1906 г.» (оп. 2, спр. 136), «Статистические ведомости о количестве учащихся школ по возрасту, вероисповеданию и полам за 1906 – 1907 учебный год» (оп. 2, спр. 134), «Статистическая ведомость о количестве учителей, работающих в сельских, церковных и частных школах Ужанской жупы в 1901 – 1902 у.г.» (оп. 3, спр. 53), «Переписка с Министерством культів и просвещения Венгрии, административной комиссией Ужанской жупы и попечительствами школ об утверждении учебных планов, расписании уроков, о посещаемости учениками школ и др. 1914 – 1919 гг.» (оп. 4, спр. 147). В окремих справах Ф.113 зберігаються Листи Міністерства релігії та народної освіти «Перелік шкільних підручників, заборонених Урядом для використання» (оп. 2, спр. 13), «Вимоги до складання розкладу навчальних занять» (оп. 4, спр. 147) та ін.

Важливими в контексті нашого дослідження є справи фондів: *Ф.130 «Шкільний інспектор Березької жупи, г. Берегово» (1875 – 1919 рр.)* - справи «Справа про діяльність Берегаської початкової чоловічої школи за 1891 – 1893 рр.» (оп. 1, спр. 4), «Плани Батевськовської початкової школи» (оп. 1, спр. 11); *Ф. 365 «Королевський шкільний інспекторат Ужочанської жупи, г. Нодьсєвлюш» (1968–1918 рр.)* – справа «Циркуляр Міністерства культів і просвещения Венгрии о бесплатном обеспечении бедных детей учениками и Решение административной комиссии Ужочанской жупы о посещаемости школы, 1895 – 1896 гг.» (оп. 1, спр. 35); *Ф.791 «Частная венгерская начальная школа, 1909 – 1911 рр.)*, справи «Постановление Венгерского Министерства культа и распоряжения административной комиссии Ужанской жупы об организации школьных праздников по охране природы 1906 – 1918 рр.» (оп. 2, спр. 10), «Распоряжения Венгерского Министра культа об участии учеников школ в земледельческих работах 1915 – 1917 гг.» (оп. 2, спр. 35), «Списки о распределении учебного материала по классам на 1908 – 1909 учебные годы 1909 – 1911 гг.» (оп. 2, спр. 1542) – матеріали щодо провадження мадярської освітньої політики в шкільній та позашкільній діяльності; *Ф. 1498 «Государственные начальные народные и церковные школы г. Мукачева и Мукачевского округа» (1855 – 1945 рр.)* у справі «Переписка з головним інспектором м. Кошиці та іншими по організаційно-методичним питанням школи 1855 – 1857 рр.» (оп. 2, спр. 2840) зберігся навчальний план римо-католицької початкової школи у м. Мукачево за 1855 рік та коментар до нього німецькою мовою, у справі «Пістрялівська державна народна школа. Розпорядження міністерства народної освіти по адміністративним і господарським питанням, 27.VIII.1915 – 25.VII.1916. Том 2 (2201 – 4517)» (оп. 2, спр. 3059) знаходимо накази Міністерства № 7681/1915 «Про запис дітей до початкових шкіл», № 8522/1916 «Про організацію навчання в 1916 – 1917 н.р.», № 4.046/1916 «Про залучення школярів до сільськогосподарських робіт»; *Ф.1795 «Залузька державна народна школа» (1902 – 1909 рр.)*, зокрема у справі «Переписка з Берегівським окружним шкільним інспектором по організаційно-методичним питанням 1908 – 1909 рр.» (оп. 2, спр. 1342) зберігаються навчальні плани та програми для початкових шкіл.

Архівні матеріали про діяльність початкових шкіл Чехословацького періоду представлені великою кількістю фондів, з яких нами опрацьовано 4 фонди, 14 описів, 116 справ. Найпотужнішим за кількістю справ із питань освіти цього періоду є *Ф.28 «Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород» (1919-1938 рр.)*, який зберігає 24.418 справ. Нами опрацьовано оп. 1 (1929 – 1937 рр.), оп. 2 (1920 – 1938 рр.), оп. 3 (1922 – 1935 рр.), оп. 5 (1920 – 1938 рр.), оп. 7 (1920 – 1938 рр.), оп.9 (1922 – 1938 рр.). Загалом 109 справ. У *Ф.28* широко представлено документи, які характеризують діяльність шкільного реферату – адміністративного відділу Підкарпатської Русі, який керував справами освіти. Тут зберігається переписка шкільного реферату з Міністерством шкільництва та народної освіти Чехословаччини, шкільними інспекторами та школами краю, наявні нормативні документи, статистичні дані: «Статистичні дані початкових і горожанських шкіл про відвідування учнями шкіл 1919 – 1920 рр.» (оп. 1, спр. 936.) «Цирюляри та розпорядження Реферату освіти 1922 – 1923 рр.» (оп. 2, спр. 305), «Розпорядження Міністерства освіти Чехословаччини та Реферата освіти і переписка по шкільним питанням 1923 – 1930 рр.» (оп. 2, спр. 433), «Текст конституції Чехословаччини в перекладі 1923 р.» (оп. 2, спр. 574), «Цирюляри і інструкції Міністерства Освіти Чехословаччини та президії 1923 – 1938 рр.» (оп. 2, спр. 613) та ін.

Матеріали щодо дискусій навколо мовного питання та їх впливу на освітню сферу містять справи: «Рішення конгресу учителів, який відбувся 7 червня 1923 року про підручники граматики для початкових шкіл 1921 – 1924 рр.» (оп. 2, спр. 148), «Протест батьків проти чехізації дітей та прохання вчителів про прийняття їх на роботу 1923 – 1925 рр.» (оп. 2, спр. 573) та ін.

У *Ф.28* вміщено рукописи окремих підручників та рецензій до них, зокрема: «Переписка з канцелярією президента республіки

про виправлення підручника Волошина «Азбука для карпаторуського славянського читання» 1920 р.» (оп. 2, спр. 56), «Рішення конгресу учителів, який відбувся 7 червня 1923 року про підручники граматики для початкових шкіл 1921 – 1924 рр.» (оп. 2, спр. 148), «Рукопис підручника О. Маркуша «Од нашого краю в далекий світ», рецензії, Прохання учителя І. Лізаман про виплачення йому нагороди на написану рецензію на підручники 1929 – 1933 рр.» (оп. 2, спр. 1493), «Список учителів, які екзамнують, підручників для уживання в школах та переписка з Міністерством освіти Чехословаччини по цьому питанню 1929 – 1937 рр.» (оп. 2, спр. 1541) і т.п.

Цікавими є матеріали роботи вчительських семінарій, педагогічних гуртків, протоколи педагогічних конференцій та з'їздів, які збережені у *Ф. 28*, а саме: «Переписка з міністерством освіти і Ужгородською вчительською семінарією про організацію при ній вчительських кадрів 1919 – 1920 рр. (оп. 2, спр. 53), «Переписка з Міністерством освіти Чехословаччини та з дирекцією Мукачівської учительської семінарії про узаконення дипломів 1922 – 1926 рр.» (оп. 2, спр. 357), «Протоколи вчительських окружних конференцій про стан освіти в школах Підкарпатської Русі 1922 – 1926 рр.» (оп. 2, спр. 842), «Прохання правління спілки Руських педагогів середніх і початкових шкіл в Чехословацькій республіці про прийняття російських емігрантів на вчительську роботу в Підкарпатській Русі. Статути, списки членів, відчит спілки про свою діяльність за 1923 – 1924 рік. 1925 р.» (оп. 2, спр. 883), «Протоколи учительських конференцій, які відбулися в 1929-1930 роках, 1929 – 1932 рр.» (оп. 2, спр. 1411), «Переписка з Міністерством освіти Чехословаччини та шкільним інспектором про організацію курсів для учителів по підвищенню ділової кваліфікації 1929 – 1935 рр.» (оп. 2, спр. 1429), «Положення про курси для вчителів-екстернів, навчальний план курсів і розклад годин 1931 – 1933 рр.» (оп. 2, спр. 1886) та низка інших справ.

Архівні фонди містять чимало інформації про діяльність окремих початкових шкіл періоду 1919 – 1939 рр., зокрема ми виокремили такі: *Ф. 367 «Ужгородська словацька начальна школа. г. Ужгород» (1899 – 1939 рр.)* оп. 2 (1919 – 1937 рр.), оп. 3 (1923 – 1929 рр.), оп. 4 (1920 – 1938 рр.), в яких зберігається інформація про діяльність словацької початкової школи, зокрема представлені класні каталоги відвідування учнів за роками навчання, класні журнали, розпорядження та циркуляри Цивільного управління Підкарпатської Русі щодо діяльності школи, наприклад: «Цирюляри и распоряжения Краевого управления и школьного инспектората по административным вопросам 1929 г.» (оп. 2, спр. 3), «Распоряжение краевого управления Реферата просвещения и школьного инспектората по личному составу учителей, 1929 г.» (оп. 2, спр. 6), «Цирюляри школьного инспектората о приобретении наглядных пособий, 1929 г.» (оп. 2, спр. 12), «Распоряжение Краевого управления и переписка с государственным издательством в Братиславе о заказе книг, об организации детских чтален при чешских и словацких школах, б/д» (оп. 2, спр. 13); *Ф.388 «Хустская начальная школа №1, г. Хуст, Хустского округа» (1883 – 1944 рр.)* у оп. 2 (1939 – 1943 рр.), оп. 3 (1925 – 1943 рр.), який вміщує книги обліку успішності по роках навчання та класах, класні журнали по роках навчання та класах, книга протоколів засідання дирекції школи, циркуляри окружного шкільного инспекторату, статистичні звіти, листування з вищими освітніми органами у педагогічних та фінансово-господарських справах, та *Ф. 574 «Задненська народна школа с. Задне Іриавського округу» (1836 – 1945 рр.)*, оп. 1 (1921 – 1939 рр.), оп. 2 (1921 – 1942 рр.), оп. 3 (1921-1931 рр.), в яких відображена подібна інформація.

Набагато менше архівних матеріалів маємо про діяльність початкових шкіл у 1939-1944 рр. Нами опрацьовано 2 фонди, 2 описи, 7 справ. Зокрема, це *Ф.1096 «Внешкольная народопросветительная комиссия Ужанской жупы, г. Ужгород» (1938 – 1944 рр.)* оп. 1 (1940 – 1944 рр.), де інтерес викликають справи «Цирюляри Міністерства культів і просвещения Венгрии и переписка с местными народопросветительными комиссиями о деятельности профашистской молодежной организации «Левенте»

(оп. 1, спр. 7), «Планы работы общеобразовательных курсов на 1940 – 1943 гг.» (оп. 1, спр. 17), «Годовой отчет секретаря комиссии Министерству культов и просвещения Венгрии за 1940 – 1942 гг.» (оп. 1, спр. 19), «Циркуляр Министерства культов и просвещения Венгрии о просветительной работе среди иноязычных венгерских подданных» (оп. 1, спр. 57). У Ф. 1097 «Внешкольная народно-просветительная комиссия Ужанской жупы, г. Севлюш» (1941 – 1943 гг.) оп. 1 (1940 – 1943) розміщені матеріали про народнопросвітницьку діяльність вчителів Підкарпаття, а саме: «План работы комиссии на 1940-1942 гг.» (оп. 1, спр. 3), «Циркуляры Министерства культов и народного просвещения Венгрии и переписка с народно-просветительными комиссиями других жуп о приобретении литературы» (оп. 1, спр. 25), «Переписка с руководством профашистской молодежной организации «Левенте» о координации работы» (оп. 1, спр. 28).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, на підставі аналізу документально-фактологічних матеріалів Державного архіву Закарпатської області можемо виокремити такі групи документів: 1) нормативні акти (закони, циркуляри, накази, розпорядження Міністерств, територіальних управлінь освітою тощо); 2) звітна інформація (статистичні дані про кількість шкіл, учнів, вчителів та педагогічні звіти); 3) навчальні плани та програми та підручники для початкових шкіл; 4) матеріали роботи вчительських семінарів, гуртків, конференцій, з'їздів, організації курсів підвищення кваліфікації вчителів; 5) особові справи учнів та вчителів. Їх вивчення дозволяє системно й ґрунтовно дослідити процес становлення та розвитку початкових шкіл у Закарпатті в другій половині XIX – першій половині XX століття, обґрунтувати тенденції його розвитку, охарактеризувати організацію навчально-виховного процесу та зміст початкової освіти на різних історичних етапах

Список використаних джерел

1. Гупан Н.М. Українська історіографія історії педагогіки / Н.М. Гупан. – К.: А.П.Н., 2002. – 224 с.
2. Історичне джерелознавство: Підручник / Ярослав Степанович Калакура, Ірина Нічелівна Войцехівська, Світлана Федорівна Павленко та ін. – К.: Либідь, 2002. – 488 с.
3. Перелік фондів Державного архіву Закарпатської області / Державний архів Закарпатської області. Повітовий музей Сату-Маре. Румунія. – Ужгород – Сату-Маре, 2004. – 186 с.

References

1. Hupan N.M. ed. 2006. Ukrainianska istoriografii istorii pedahohiky [Ukrainian historiography of the history of pedagogy] Kyiv: A.P.N.
2. Kalakura Ya. S., Voitsekhivska I. N., Pavlenko S. F. ed. 2002. Istorychne dzhereloznavstvo [Historical Source Studies] Kyiv: Lybid.
3. Derzhavnyi arkhiv Zakarpatskoi oblasti. Povitovy muzei Satu-Mare. Rumuniia ed. 2004. Perelik fondiv Derzhavnoho arkhivu Zakarpatskoi oblasti [List of funds of the State Archives of the Transcarpathian region] Uzhhorod – Satu-Mare.

Объективность историко-педагогического исследования обеспечивает тщательное изучение архивных источников, которые содержат важную информацию о деятельности начальных школ Закарпаття. С учетом особенностей историко-территориальных изменений, которые происходили в Закарпатье на протяжении второй половины XIX - первой половины XX века, исследования становления и развития начальной школы Закарпаття в свете архивных источников осуществляется по следующей периодизации: I этап - развитие начальной школы Закарпаття периода пребывания в составе Австро-Венгрии (1848 - 1919 гг.); II этап - образовательные достижения и перестройка начальной школы Закарпаття Чехословацкого периода (1919 - 1938 гг.); III этап - деятельность начальных школ периода венгерского подчинения Закарпаття (1939 - 1944 гг.).

Ключевые слова: начальная школа, архивные источники, Закарпатье.

The purpose of the study is to carry out a retrospective analysis of archival sources, which reflect the activity of the primary schools of Transcarpathia in the second half of XIX - the first half of the XX century. The method of the study – the content analysis of the archival materials (of the curricula, programs, textbooks, lesson schedules, class journals) in order to identify retro peculiarities of the organization and content of activity of the Transcarpathian primary school; chronological, retrospective logical and system analysis - as a basis for studying the organization and management of the activity of the primary school of Transcarpathia in the context of historical and systemic educational transformations; historical and comparative analysis - to identify the trends in the regional development of the primary school. Here are the research results and scientific novelty. Having analyzed the documentary and factual materials of State Archives of the Transcarpathian region we can distinguish the following groups of documents: 1) regulatory acts (laws, circulars, prescripts, orders that were issued by the Ministry and the regional Department of Education etc.); 2) reporting information (statistical data about the number of schools, pupils, teachers and pedagogical reports); 3) the curricula and programs of the primary schools; 4) materials of the work of the teacher's seminars, circles, conferences, congresses, organization of teacher training courses; 5) the personal affairs of pupils and teachers. Study of these documents allows to investigate systematically and thoroughly the process of formation and development of the primary schools in Transcarpathia of the second half of the XIX - the first half of the XX century, gives an opportunity to characterize the organization of the educational process and the content of the primary education at various historical stages. Here is the practical significance of the study. Materials for publication, its main provisions and conclusions can be used during the teaching of such disciplines as: «History of Pedagogy», «Pedagogy», «Comparative Pedagogy», and they also can be used to write the scientific historical and pedagogical studies.

Key words: primary school, archival sources, Transcarpathia.

УДК 37.018(477.87) «179/184»

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-46-49

Човрій Софія Юліївна,

старший викладач,

Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЗАКАРПАТТЯ НАПРИКІНЦІ XVIII – У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ XIX СТОЛІТТЯ

У статті порушено проблему зародження та еволюції педагогічної освіти Закарпаття наприкінці XVIII – у першій половині XIX століття. У досліджуваній період Закарпаття належало до Угорського королівства, яке перебувало у складі монархії Габсбургів. Імператриця Марія Терезія й уряд Австрії з метою зміцнення центральної влади і впливу держави на освіту в 70-х роках XVIII століття

приступили до проведення шкільної реформи. Дана реформа відіграла значну роль у піднесенні рівня освіти Угорщини, в тому числі й Закарпаття. Завдяки реформі в 1793 році при Ужгородській «нормальній» школі починається підготовка вчителів для народних шкіл, що заклало фундамент педагогічної освіти краю.

Ключові слова: педагогічна освіта, освітні реформи, монархія Габсбургів, Угорське королівство, Закарпаття.

Постановка проблеми. Перетворення в сфері загальної середньої освіти зумовлюють зміни в системі підготовки педагогічних кадрів, здатних до адекватного реагування на виклики, які зумовлені інтенсифікацією глобалізаційних процесів, стрімким розвитком інформаційного суспільства, що актуалізує переосмислення значення освіти в цивілізаційному вимірі. Доцільність нашого дослідження зумовлена суперечністю між дедалі більшими вимогами до професійного рівня сучасного вчителя та неповнотою реалізації в його підготовці принципу інтеграції освітньої інноватики та історико-педагогічних надбань. Зокрема, актуальним у цьому плані є вивчення історичної ретроспективи підготовки вчителів у Закарпатті як одному з поліетнічних регіонів України. Аналіз історико-педагогічної літератури, архівних джерел свідчить, що питання освіти Закарпаття не можна розглядати поза політичними, економічними та загальнокультурними подіями і процесами, що відбувалися в Австрійській імперії. Ретроспективний аналіз окремих історичних подій і фактів впродовж досліджуваного періоду дає можливість краще збагнути становлення педагогічної освіти Закарпаття, а також характеру державотворчих процесів, які відбувалися в монархії Габсбургів, Угорському королівстві, організацію і зміст цієї освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історія професійної підготовки вчительських кадрів в Україні досліджувалася Н. Дем'яненко, О. Дзериним, М. Заволокою, І. Зайченком, В. Майбороною, Л. Семеновською та ін. Розвиток освіти Закарпаття, зокрема й питання підготовки вчительських кадрів, відображено у розвідках науковців О. Богіва, В. Гомонная, В. Росула, М. Талапканича, О. Фізеши, В. Химинця, П. Ходанича та ін.

Мета статті: проаналізувати особливості підготовки вчителів початкових шкіл у Закарпатті наприкінці XVIII – у першій половині XIX століття.

Результати дослідження. Наприкінці XVIII століття у надрах феодално-кріпосницької системи почали зароджуватися нові капіталістичні відносини. Розвиваються ремесло, мануфактури й торгівля, у сільське господарство проникають товарно-грошові відносини, починає формуватися новий клас – буржуазія. Це сприяло істотним змінам в сфері освіти.

Австрійський уряд розумів, що збудувати міцну державу, не маючи відповідної кількості освічених людей, неможливо. Щоб підняти рівень освіти імперії до європейського стандарту цисарева Марія Терезія (Maria Theresia Walburga Amalia Christina) (1717-1780 pp.) запросила з Німеччини члена чернечого ордену августинців Й. Фельбігера (Johann Ignaz von Felbiger) (1724-1788 pp.), який протягом 1774 р. розробив план реорганізації народного шкільництва за німецьким зразком. Цей план відображений у праці «Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in den sämtlichen kaiserlich-königlichen Erbländern. Wien. 1774.» (тут: Загальний порядок шкільний у Габсбурзькій імперії. Відень. 1774. – Човрій С. Ю.) [9, с. 14], став основою шкільної реформи в Угорському королівстві.

Реформа здійснювалася відповідно до затвердженого імператрицею Марією Терезією 22 серпня 1777 р. документу про введення нової системи освіти в Угорщині та в приєднаних до неї провінціях, виданого латинською мовою під назвою: «Ratio Educationis totiusque Rei Literariae per Regnum Hungariae et Provincias eidem adnexas. Tomus I. Vindobonae. Typis Joan. Thom. Nob. de Trattner. MDCCLXXVII.» (повна назва на угорській мові: A nevelés- és oktatásügy rendje Magyarországon és kapcsolt tartományokban. I. kötet. Bécsben. Nemes Trattner János Tamás, Ö Cs. Kir. Szent Felségének Nyomdása és Könyvkiadója Betűivel. 1777. [1, с. 35]. Тут: Система освіти Угорщини і в приєднаних до неї провінціях. Том I. Відень. Благородний Траттнер Янош Томаш, друкар і видавництво Їх Святої Величності Імператриці –

Човрій С. Ю.). Авторами цієї концептуальної законодавчої моделі виступали Й. Урмені (Ürményi József) (1741-1825 pp.) – радник канцелярії імператриці; Д. Терстянський (Tersztuánszky Dániel) (1730-1800 pp.) – архіваріус, бібліотекар, редактор журналу; П. Мако (Makó Pál) (1723-1793 pp.) – професор математик і фізики; А. Коллар (Kollár Ádám) (1718-1783 pp.) – юрист, історик і лінгвіст, директор віденської придворної бібліотеки [4, с. 35].

Головним завданням реформи в дусі політики «освіченого абсолютизму» була ліквідація неграмотності, охоплення початковою освітою якомога більшої кількості дітей. Система освіти, яка до того часу була в підпорядкуванні церкви, вперше переходить у відомство держави.

«Ratio Educationis» складається зі вступу і трьох розділів. У вступі говориться про необхідність і пріоритетність упорядкування системи освіти, перераховуються національності, віросповідання та суспільні прошарки населення Угорського королівства, а також всі гілки освіти: народні школи, гімназії, академії, університети. Далі підкреслюється, що реорганізація системи освіти, буде результативною, лише за умови, що педагоги будуть отримувати відповідну заробітну плату, якщо праця вчителя цінуватиметься, а посада вчителя поважатиметься, якщо держава належним чином фінансуватиме освіту та встановить чіткий контроль за функціонуванням навчальних закладів та бережливим використанням асигнувань [5, с. 25]. У кінці вступу дається вмотивування розподілу документу на три розділи (§ 6) [1, с. 42-43].

У першому розділі «De politica-economica Scholas administrandi ratione generatim» висвітлюється система управління закладами освіти (§§ 7-81). Вищим керівним органом була Навчальна комісія, що входила до Угорської королівської Намісницької ради (§ 9). Угорщину було поділено на 8 шкільних округів з центрами в містах (§ 11): Буда (тут: угор. Buda – столиця Угорського королівства від середини XIII століття до 1541 р. – Човрій С. Ю.), Позжонь (тут: угор. Pozsony – до 1919 р. місто в Центральній Європі, сьогодні Братіслава, столиця Словачкої Республіки – Човрій С. Ю.), Банська Бистриця (тут: словац. Banská Bystrica, угор. Besztercebánya – місто в центральній Словаччині на річці Грон, центр Банськобистрицького краю – Човрій С. Ю.), Дьєр (тут: угор. Győr – місто в північно-західній Угорщині – Човрій С. Ю.), Печ (тут: угор. Pécs – місто в південно-західній Угорщині – Човрій С. Ю.), Кошице (тут: словац. Košice, угор. Kassa – місто на сході Словаччини – Човрій С. Ю.), Ужгород (тут: угор. Ungvár – місто на річці Уж, сьогодні адміністративний центр Закарпатської області – Човрій С. Ю.), Орадя (тут: румун. Oradea, угор. Nagyvárad – місто на заході Румунії – Човрій С. Ю.). Крім цього, для керівництва школами Далмації, Хорватії та Словенії був створений дев'ятий шкільний округ з центром у місті Загреб (тут: хорват. Zagreb, угор. Zágráb – сьогодні столиця Хорватії – Човрій С. Ю.). На чолі шкільних округів були поставлені королівські директори («Regii provinciales studiorum directores»), яким підпорядковувались інспектори початкових шкіл [1, с. 47-48]. У центрі кожного шкільного округу створювалися чотирикласні «нормальні» школи, тобто зразкові, які служили прикладом для інших народних шкіл, а також готували для них учителів [1, [5, с. 25]. Підготовка вчителів для народних шкіл тривала кілька місяців і закінчувався складанням спеціальних кваліфікаційних іспитів з усіх предметів, які мали викладатися у головній школі, й давала право працювати у таких школах [6, с. 24].

Другий розділ «De Institutione et argumentis studiorum» висвітлював закономірності планування і зміст навчального процесу в освітніх закладах різних рівнів (§§ 82-201). Третій розділ «De Scholarum politia seu disciplinae procuracione» розкривав особливості управління закладами освіти (§§ 202-254) [1, [5].

Доцільно зауважити, що «Ratio Educationis» – це не закон, а указ, зазнав значного протистояння з боку протестантів, які ігнорували вимоги уряду щодо виконання положень даного документу в своїх освітніх закладах.

У 1782 р. державна влада кількість шкільних округів в Угорщині зменшила до шести з центрами в містах: Буда, Пожонь, Кошице, Орадя, Дьєр, Загреб. Даний адміністративний розподіл був у дії до 1850 р. [7, с. 291]. Закарпаття перебувало в підпорядкуванні Кошицького адміністративного шкільного округу.

На Закарпатті підготовка вчителів для народних шкіл розпочалася за сприяння єпископа Мукачівської греко-католицької єпархії А. Бачинського (Bacsinszky András) (1732-1809 pp.) [3, с. 5]. У 1793 р. вчителя Д. Поповича (Popovics Demeter) направлено в Ужгород з метою організації та керівництва підготовки педагогічних кадрів для народних шкіл, який згодом стає першим директором «нормальної» школи. Курс навчання тривав п'ять зимових або п'ять літніх місяців [3, с. 6-7], [6, с. 27]. У 1805 р. Д. Поповича призначено заступником інспектора Кошицького шкільного округу [3, с. 6]. 4 листопада 1806 р. цісар Франц I (Franz Joseph Carl von Habsburg-Lothringen) (1768-1835 pp.), який вступив на престол у 1792 р., видав друге «Ratio Educationis». Постанова визначила 6 шкільних округів з центрами в містах: Буда, Пожонь, Дьєр, Кошице, Орадя і Загреб; відкрила шлях для отримання освіти на рідній мові; визнала потребу освіти кожної дитини і в цілому позитивно вплинула на розвиток шкільництва та педагогічної освіти зокрема [4, с. 42].

З 1808 р. по 1831 р. посаду заступника інспектора (Pro-Inspector), а з 1831 р. по 1835 р. – почесного про-інспектора (Emeritus Pro-Inspector) займає Д. Крічфолуші (Kricsfalussy György). У 1835 році наступником Д. Крічфолуші став відомий історик, мовознавець, культурно-освітній і церковний діяч М. Лучкай (Lucskay Mihály) (1789-1843 pp.), який опікувався препаратом до 1839-го.

У 1839 році на посаду директора Ужгородської препаранди призначено Я. Чурговича (Csurgovics János) (1791-1862 pp.), який вніс вагомий вклад як в організацію шкільної справи, так і в підготовку вчителів для народних шкіл краю. Саме він дає виготовити першу печатку закладу із символікою Угорщини і надписом латинською мовою: *Sigillum gr. cath. Scholae Praeparand. Ungvariensis 1841* (у перекладі автора: Печатка греко-католицької учительської препаранди. Ужгород 1841) [3, с. 19-25]. З 1834 р. п'ятимісячні курси було розширено до десяти місяців [3, с. 22].

Згідно освітньої реформи 1845 року «Systema Scholarum» (у перекладі автора: «Система шкіл») термін навчання у препарандіях збільшується до двох років. За Розпорядженням Намісницької ради

№ 14 698 від 9 травня 1844 р. термін навчання в Ужгородській препарандії збільшився до двох років [3, с. 29-30].

У 1845 році офіційно запроваджується вживання мадярської мови в діловодстві ужгородського навчального закладу замість латинської, якою до цього часу велася вся документація [3, с. 34]. У 1861 році урядові органи державного управління намагаються ввести німецьку мову і погоджуються оплачувати лише тих викладачів, які будуть проводити заняття на даній мові. У знак протесту 26 листопада 1861 року Я. Чургович відмовляється від займаної посади. 18 вересня 1862 року директором призначено викладача теології М. Лихварчика (Lichvártsik Mihály) [3, с. 38-39]. У 1867 р. внаслідок компромісної угоди, укладеної з Австрією, Угорщина увійшла до складу Австро-Угорської монархії і в історії Закарпаття починається новий етап системних освітніх трансформацій.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, як бачимо, підготовка вчителів для народних шкіл краю розпочалася за сприяння єпископа Мукачівської греко-католицької єпархії А. Бачинського та здійснювалася відповідно до виданого імператрицею Марією Терезією 22 серпня 1777 р. Указу про введення нової системи освіти в Угорщині та в приєднаних до неї провінціях: «Ratio Educationis totiusque Rei Literariae per Regnum Hungariae et Provincias eidem adnexas». Головними завданнями реформи були: ліквідація неграмотності, охоплення початковою освітою якомога більшої кількості дітей, відокремлення школи від церкви. У кожному шкільному окрузі створювалися чотирирічні «нормальні» школи, при яких передбачалася підготовка вчителів для народних шкіл. Згідно освітньої реформи цісареві Марії Терезії в 1793 році в м. Ужгороді при «нормальній» школі починається підготовка педагогічних кадрів. Курс навчання тривав п'ять зимових або п'ять літніх місяців. 4 листопада 1806 р. виходить нова редакція «Ratio Educationis», яка систематизувала видані до цього часу закони, постанови й розпорядження, передбачила кількісне зростання так званих препаратів («schola praeparandum»), метою яких була підготовка вчителів для народних шкіл. Згідно освітньої реформи 1845 р. «Systema Scholarum» термін навчання у препаратіях збільшується до двох років, однак вони не стали самостійними навчальними закладами, а залишилися і надалі при «нормальних» школах.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні проблем становлення професійної педагогічної освіти у Закарпатті в інші історичні періоди, що дасть можливість урізноманітнити й удосконалити сучасні форми роботи з учителями початкових шкіл, розробити шляхи підвищення їх професійної кваліфікації.

Список використаних джерел

1. Az 1777-iki Ratio Educationis // Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta: dr. Friml Aladár. Pedagógiai Könyvtár. I. kötet. Szerk.: Komis Gyula. – Budapest : Kiadja a Kath. Középiskolai Tanáregyesület, 1913. – 271. p.
2. Finácz Ernő. A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában / Ernő Finácz. – II. kötet: 1773 – 1780. – Budapest : Magyar Tudományos Akadémia, 1902. – 525. p.
3. Kaminszky Géza. Emlék-album az Ungvári Kir. Gör. Kath. Éneklész-Tanítóképezde 100 éves fennállásának jubileumára 1893 – 94-ik tanévben / Géza Kaminszky. – Ungvár : Jäger Bertalan Könyvnyomdája és Könyvkötészete, 1894. – 163. p.
4. Kardos József. 1000 éves a magyar iskola (996–1996) / József Kardos, Elemér Kelemen // Szerk.: Balogh László. – Budapest : Korona Kiadó Kft., 1996. – 192. p.
5. Kiss Áron. A magyar népiskolai tanítás története / Áron Kiss. – I. füzet. – Budapest : Franklin-társulat Magyar Irod. Intézet és Könyvnyomda, 1881. – 480. p.
6. Kiss József. A magyar tanítóképzés statisztikai adatai / József Kiss // Magyar Tanítóképző. – 1929. – 1. sz. – pp. 22-35.
7. Mészáros István. Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe / István Mészáros, András Németh, Béla Pukánszky. – Budapest : Osiris Kiadó, 2003. – 417. p.
8. Németh András. A magyar tanítóképzés története (177–1975) / András Németh. – Zsámbék : Zsámbéki Tanítóképző Főiskola, 1990. – 122, [53] p.
9. Szakál János. A magyar tanítóképzés története / János Szakál. – Budapest : Hollóssy János Könyvnyomtató, 1934. – 147. p.

References

1. Komis, Gy. (ed.) (1913). Az 1777-iki Ratio Educationis [The 1777 Ratio Educationis] // Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta: dr. Friml Aladár. Pedagógiai Könyvtár. I. kötet. – Budapest : Kiadja a Kath. Középiskolai Tanáregyesület.
2. Finácz, E. (1902). A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. II. kötet: 1773-1780 [History of the Public Education in Hungary at the Time of Maria Theresa. Volume II: 1773-1780]. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.

3. Kaminszky, G. (1894). Emlék-album az Ungvári Kir. Gör. Kath. Éneklész-Tanítóképezde 100 éves fennállásának jubileumára 1893-94-ik tanévben [Memorial-Album of Ungvár Commissioned Greek Catholic Chorister-Teacher-Training Seminary for its 100th Anniversary in the 1893-94 Academic Year]. Ungvár: Jäger Bertalan Könyvnyomdája és Könyvkötészete.
4. Kardos, J., Kelemen, E. & Balogh, L. (ed.) (1996). 1000 éves a magyar iskola (996–1996) [1000th Anniversary of the Hungarian School (996-1996)]. Budapest: Korona Kiadó Kft.
5. Kiss, Á. (1881). A magyar népiskolai tanítás története [History of the Hungarian Public School Instruction]. Budapest: Franklin-társulat Magyar Irod. Intézet és Könyvnyomda.
6. Kiss, J. (1929). A magyar tanítóképzés statisztikai adatai [Statistical Data of the Hungarian Teacher-Training]. In O. Molnár (ed.), Hungarian Teacher Training, 42 (1), (pp. 22–35). Budapest: Kiadja a Tanítóképző-int. Tanárok Orsz. Egyesülete.
7. Mészáros, I., Németh, A. & Pukánszky, B. (2003). Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe [History of Education. Introduction to the history of pedagogy and schooling]. Budapest: Osiris Kiadó.
8. Németh, A. (1990). A magyar tanítóképzés története (1775-1975) [History of the Hungarian Teacher-Training (1775-1975)]. Zsámbék: Zsámbéki Tanítóképző Főiskola.
9. Szakál, J. (1934). A magyar tanítóképzés története [History of the Hungarian Teacher-Training]. Budapest: Hollósy János Könyvnyomtató.

В статті затронута проблема зародження і еволюції педагогічного образования Закарпаття в кінці XVIII – першої половини XIX століття. В досліджуваній період Закарпаття належало Венгурському королівству, яке знаходилося в складі монархії Габсбургів. Імператриця Марія Терезія і уряд Австрії з метою зміцнення центральної влади і впливу держави на освіту в 70-х роках XVIII століття приступили до проведення шкільної реформи. Данна реформа зіграла значальну роль в підвищенні рівня освіти Венгрії, в тому числі і Закарпаття. Близько реформи в 1793 році при Ужгородській «нормальній» школі починається підготовка учителів для народних шкіл, що заклало фундамент педагогічного освіти краю.

Ключові слова: педагогічне образование, освітні реформи, монархія Габсбургів, Венгурське королівство, Закарпаття.

This study analyses the historical preconditions of the process of developing the profession of a pedagogue, institutionalisation of theoretical pedagogy, as well as their interaction that was going on in the first half of XIX century. In the period from late XVIII century and the first half of XIX century, Transcarpathia was part of the Hungarian Kingdom, while the latter formed an integral part of the Habsburg Monarchy. New capitalist relationships emerged among feudal ones. Handicraft industry, manufactories and commerce are developed, consumer relationships are established in agriculture, and a new social class is formed – the bourgeoisie. All of the factors mentioned above exercise significant influence on education. On 22 August 1777 Maria Theresa issued the first national document on state administration of educational affairs in Hungary, the “Ratio Educationis”. The main task of the reform in the political spirit of enlightened absolutism was to eliminate illiteracy as well as to give education to as many children as possible. The educational system that was formerly subordinated to the church now was under the authority of the state. Ratio Educationis also included the 1776 provision on school districts as well as a new school type: the normal school (a type of institution consisting of two departments: a three-class public school in the primary school department and teacher-training in the senior class department). The establishment of this new school type significantly intensified the process of developing early institutionalisation of teacher-training. The monarch’s edict establishing a new school type regulated the issues of teachers’ training, qualification, employment, as well as control over their work. In 1793 in the Transcarpathian Uzhhorod normal school was established where the teacher-training course lasted five winter or summer months. On 14 November 1806, a new edition of “Ratio Educationis” was issued systematising the previously issued laws, edicts, directives (by now the teacher-training department of normal school was “schola praeparandum”). In 1834 the Uzhhorod teacher-training five-months course was prolonged to ten months. In 1841 the first seal of the institution was made with Hungary’s coat of arms and a Latin inscription: Sigillum gr. cath. Scholae Praeparand. Ungvariensis 1841. According to the 1845 “Systema Scholarum” educational reform, the training period was extended to two years. Moreover, teacher-training was not an independent educational establishment any more; it functioned within normal school.

Key words: pedagogical education, educational reforms, the Habsburg monarchy, Hungarian kingdom, Transcarpathia.

УДК 373.3.062(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-49-52

Яров Тетяна Коріївна,

аспірант,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ПАРТНЕРСТВО ШКОЛИ І СІМ'Ї ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

У статті розглянуто проблеми, що виникають на сучасному етапі в спільній роботі школи та сім'ї в умовах їх соціального партнерства; описано причини, що впливають на співпрацю названих соціальних інститутів. Визначено роль держави та школи в контексті сучасної освітньої й соціальної політики та нормативно-правового забезпечення стосовно взаємодії школи та сім'ї. Досліджено, що втілення принципу гуманізації навчання і виховання має на меті взаємопроникнення сімейного і суспільного виховання. Важливо, коли педагоги і батьки є однодумцями, тому в складних сучасних умовах сім'ї потрібна систематична і кваліфікована допомога школи. В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками.

Ключові слова: школа, сім'я, партнерство, співпраця школи та сім'ї, виховання особистості дитини, сімейне виховання.

Постановка проблеми. Інтерес до проблеми виховання і розвитку дитини в сім'ї у нашій країні пов'язаний з новими соціально-економічними умовами. Зміна ідеологічних орієнтирів або повна їх відсутність створюють труднощі, з якими стикаються сучасні батьки. Взаємодія дитини з батьками є найпершим досвідом взаємодії із навколишнім світом. Важливо, коли батьки зацікавлені

в пошуках контакту і взаєморозуміння з дитиною, готові визнати в ній особистість і оцінити її право бути самою собою.

Сім'я – один з найважливіших соціальних інститутів будь-якого демократичного суспільства, що характеризується спільною формою взаємовідносин між людьми, в межах якої здійснюється основна частина їхньої життєдіяльності. Вона забезпечує державу громадянами і відіграє центральну роль у вихованні дітей, вводячи

їх у світ знань та праці, суспільних прав та обов'язків, впливаючи на формування їхнього характеру та відношення до навколишнього світу, до моральних, ідейних та культурних цінностей. Оскільки сім'я є першоосновою духовного, економічного та соціального розвитку суспільства, а також опікується літніми, хворими людьми та особами з особливими потребами, – держава повинна створити всі умови для повноцінної реалізації цих сімейних повноважень і виконанню відповідних завдань.

Стратегічні цілі розвитку освіти XXI ст. передбачають партнерство сім'ї і школи, що сприятиме активнішому залученню батьків до виховання. Закон України «Про Освіту», Державні національні програми «Освіта» та «Діти України», Концепція «Сім'я і родинне виховання» визначають, що центром виховання є дитина. Сучасний розвиток педагогічної науки в Україні передбачає обґрунтування і реалізацію нових методологічних засад шкільного та родинно-сімейного виховання, дослідженням і розробкою яких опікуються сучасні вчені: А. Алексюк, Н. Бібік, В. Бондар, С. Гончаренко, Т. Кравченко, М. Міщенко, В. Постовол, О. Савченко та ін.

Взаємодія школи та сім'ї – складна проблема, що пройшла тривалий розвиток, набуваючи різного сенсу, характеризуючись різними підходами до її розв'язання на різних етапах поступу суспільства. Актуальність проблеми взаємодії школи та сім'ї засвідчує її відображення в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Національній програмі виховання дітей та молоді, інших нормативних документах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження даної педагогічної проблеми сьогодення опираються на історію вітчизняної педагогічної думки щодо сімейного виховання. Варто зазначити таких педагогів, як О. Духнович, І. Огієнко, С. Русова, М. Стельмахович, В. Сухомлинський та ін. В. Сухомлинський, зокрема, зазначав: «У сім'ї шліфуються найтонші грані людини-громадянина, людини-трудівника, людини-культурної особистості. Із сім'ї починається суспільне виховання. У сім'ї, образно кажучи, складається коріння, з якого виростають потім і гілки, і квіти, і плоди. Сім'я – це джерело, водами якого живиться повноводна річка нашої держави. На моральному здоров'ї сім'ї будується педагогічна мудрість школи» [10].

Проте в умовах глобальної суспільно-політичної та економічної кризи сім'я зазнає істотних змін, що позначаються на її нормальній життєдіяльності, порушують її повноцінне функціонування. До актуальних проблем, з якими зустрічається сучасна українська сім'я, належать: збільшення кількості розлучень, падіння престижу традиційного шлюбу, суперечність між чоловічою і жіночою ролями в сім'ї, між ролями професійними і сімейними, малозабезпеченість, низька згуртованість сімейної групи, послаблення зв'язків із старшим поколінням, бездітність чи малодітність, народження дітей поза шлюбом, зниження виховного й соціалізуючого потенціалу [1]. Для подолання цих проблем сім'я потребує суспільної та політичної підтримки. Про основні державні заходи держави щодо допомоги сім'ям та дітям, поліпшення виховання дітей у сім'ї зазначено у Конституції України, Національній програмі «Діти України» та інших державних документах [3; 4].

Аналіз літературних джерел [1; 4; 6] свідчить про зростання інтересу багатьох науковців до сім'ї як соціального інституту та її життєдіяльності. Різні теоретичні й практичні аспекти щодо соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю розглядають українські й зарубіжні дослідники Т. Алексеєнко, О. Безпалько, Ю. Василькова, Р. Візнер, І. Зверева, Е. Йордан, А. Капська, Г. Лактіонова, Й. Мерхель, Й. Мірендорф, Л. Мішик, К. Мюллер, Й. Мюндер, Т. Ольк, Г.-У. Отто, Ю. Полішук, Т. Раушенбах, Г. Тірш, І. Трубавіна, Л. Штефан та інші.

Сучасним соціальним проблемам сім'ї та вихованню дітей присвячені дослідження науковців Т. Алексеєнко, Т. Кравченко, В. Постового, А. Рацула, М. Стельмаховича, П. Щербаня. В них наголошується на тому, що Україна має достатній виховний потенціал, накопичений сторіччями. Проте, всі вищезгадані вчені

дотримуються думки, що на початку XXI ст. інститут української сім'ї вимагає посиленої уваги державних органів, представників наукової еліти країни, аби відродити серед громадян України ставлення до родини як до святині, аби підкреслити значимість батьків у житті дитини та, зрештою, аби довести нагальну необхідність розробки нових методів, засобів та форм виховання, які б покращили процес зростання дитини у колі близьких та рідних. Реалізувати ці прагнення можна в тому числі і за допомогою вивчення українськими науковцями всіх особливостей, пов'язаних зі становленням високоморальної особистості в зарубіжжі.

У працях видатних психологів та педагогів Г. Костюка, О. Запорожця, М. Лісної, С. Русової, В. Сухомлинського доведено, що саме в шкільному віці формується особистість. Згодом виростає творча, здібна, відповідальна людина або людина пасивна, яку ще змалку позбавили бажання цікавитись, експериментувати, ділитись враженнями. Втілення принципу гуманізації навчання і виховання має на меті взаємопроникнення сімейного і суспільного виховання з метою створення для кожної дитини єдиного виховного середовища. У сьогоденнішніх умовах важливий принцип не паралельності існування, а взаємопроникнення школи і сім'ї, цих двох важливих соціальних інститутів. Головне завдання на сьогодні – усунути бар'єр між школою і сім'єю [5]. В основі філософського розуміння взаємодії сім'ї та школи лежить судження про те, що за виховання дітей несуть відповідальність батьки, а всі інші соціальні інститути покликані допомагати, підтримувати, направляти їхню діяльність.

Мета статті: здійснити аналіз партнерства школи і сім'ї як педагогічної проблеми.

Результати дослідження. Посилений інтерес починаючих науковців нашої країни викликає в останній час сімейне виховання розвинутих країн Європи, адже відомо, що дитинство – фундамент подальшого духовного зростання дитини і не можна переоцінити те значення, яке має родина в перші роки життя маленької людини. Численні дисертаційні дослідження з порівняльної педагогіки, присвячені вивченню досвіду зарубіжного сімейного виховання (О. Демченко, Л. Калашник, В. Махінов, Г. Фінчук), дають змогу вітчизняним освітянам ознайомлюватись, вивчати, а, при нагоді, і застосовувати на практиці окремі досягнення на цій ниві педагогів інших держав, доповнюючи та поширюючи у такий спосіб результати фундаментальних розробок проблеми сімейного виховання – тих, що увійшли в золотий фонд світової педагогіки (твори Я. А. Коменського, Й. Песталотці, Ж.-Ж. Руссо) та тих, які були здійснені у XX ст. корифеями педагогічної науки (П. Лесгафтом, А. Макаренком, В. Сухомлинським, К. Ушинським) – на теренах України.

Якісне виконання завдань виховання й розвитку дитини шкільного віку можливе за умови тісної взаємодії педагогів із батьками вихованців. Важливо, коли педагоги і батьки є одностайними. Сім'я по праву вважається головним чинником і умовою розвитку виховання дитини. В складних сучасних умовах сім'ї потрібна систематична і кваліфікована допомога школи. Одним із ключових компонентів концепції Нової української школи є педагогіка партнерства – педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками. В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Як показує практика роботи закладів загальної середньої освіти, важливими є такі завдання співпраці: формування активної педагогічної позиції батьків; озброєння батьків педагогічними знаннями й уміньми; активна участь батьків у вихованні дітей [7]. Таким чином, школою реалізуються функції батьківської освіти (відомості про виховну концепцію школи, педагогічну позицію класного керівника, про методику виховання, про цілі й задачі особистісного розвитку школярів на даний період, про хід духовного розвитку дитини, про особливості шкільної діяльності учня, про взаємини у групі, про виявлені здібності й поточні успіхи тощо) та корегуються принципи сімейного виховання.

Аналіз педагогічної літератури [2, с. 31] дозволив виокремити етапи взаємодії школи і сім'ї:

1-й етап. Визначення цільових установок. Співпраця навчального закладу і сім'ї починається з вивчення мікроклімату та умов родинного виховання, виховного потенціалу сім'ї, характеру, типу стосунків між батьками та дітьми, структури спільного дозвілля членів сім'ї, форм і методів, що застосовуються батьками у вихованні дітей, педагогічної культури батьків, батьківського контролю, готовності батьків до взаємодії з навчальним закладом тощо.

2-й етап. Вибір стратегії. Процес вибору стратегії складається з чотирьох чітко визначених і взаємопов'язаних кроків: аналіз ситуації і ранжування можливих стратегій; аналіз сильних і слабких сторін обраних стратегій, можливостей і потенційних загроз; визначення загальної мети, конкретних завдань і пріоритетів, очікуваних результатів; розроблення плану дій із виконання стратегічних завдань і досягнення результатів.

3-й етап. Планування. Розробка моделі «Взаємодії навчального закладу і сім'ї» необхідна для того, щоб на її основі синхронізувати виховні впливи й об'єднати зусилля навчального закладу, служб у справах неповнолітніх, правоохоронних органів, закладів поозашкільної освіти, культури, охорони здоров'я, громадських організацій у формуванні превентивного виховного простору задля вирішення проблем психічного, морального, соціального і духовного здоров'я дітей, створення системи попередження девіантної поведінки дітей та підлітків, підвищення виховного потенціалу сім'ї.

4-й етап. Організація діяльності. Цей етап передбачає впровадження ефективних форм і методів роботи з сім'ями вихованців, що довели свою життєздатність і є доцільними на сучасному етапі, зокрема, робота консультативного пункту для батьків «Проблемне питання», надання допомоги дітям у реалізації навчальних і соціальних проєктів; участь батьків у створенні портфоліо творчих досягнень дитини; презентації «Традиції і реліквії моєї родини»; реалізація проєктів «Соціальне партнерство», «Активізація участі батьків у процесі прийняття рішень на рівні закладу» тощо.

5-й етап. Моніторинг та корекція. Завдання цього етапу – оптимізація процесу партнерської взаємодії, дослідження її ефективності, здійснення необхідного коригування, виправлення можливих помилок.

Зазначимо, що співробітництво школи та родини на будь-якому етапі починається з вивчення умов і мікроклімату сімейного виховання, індивідуальних особливостей дітей і батьків. За такого підходу до окресленої проблеми першочергового значення набуває професійна підготовка педагогічних кадрів. Питанню удосконалення підготовки педагогів до роботи з батьками значна увага приділена у працях видатних педагогів: А. Макаренка, С. Шацького, В. Сухомлинського, К. Ушинського. Сьогодні педагоги здійснюють взаємодію з сім'єю в принципово нових умовах. Змінилася сім'я, як педагогічна система: її цінності, соціокультурне середовище (наявність численних негативних факторів, що впливають на розвиток особистості), батьки (різка відмінність соціальних статусів, зайнятості, соціальна депресія, тривожність, часто – нехтування виховною функцією), діти (акселерація, вимушена рання дорослість, багаторівнева дезадаптація). Сучасний педагог має враховувати всю сукупність факторів, наявних у сім'ї і тих, що впливають на освіту, виховання, розвиток, формування особистості дитини.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз наукової літератури та практичний досвід партнерської взаємодії школи з родиною дозволяє констатувати, що ключова особливість організації ефективної співпраці шкіл з батьками полягає у використанні адміністрацією та вчителями різноманітних методів моніторингу та діагностики проблем на ранній стадії їх виникнення. Для більш ясного їх розуміння працівники школи враховують думки і оцінки батьків, що забезпечує індивідуалізацію проблеми для кожного класу, кожного вчителя, кожної родини, а найголовніше – для кожного учня.

Успіх взаємодії сім'ї та школи, її конструктивний характер, а отже, позитивний вплив на виховання дитини значною мірою залежать від відносин між учителем і батьками учня, оскільки контакт двох вихователів – батьків та педагогів – крок до взаєморозуміння, до набуття довіри, обміну духовними й емоційними цінностями, засвоєння педагогічного досвіду, знань, які вчитель і батьки передають один одному. Школа й сім'я мають єдину «виховну територію», і байдужість або зневага хоча б однієї із сторін негативно позначаються на функціонуванні складових педагогічного трикутника «батьки – дитина – вчитель», гальмують належний розвиток та формування дитячої особистості. Перспективами подальших досліджень можуть бути проблеми розвитку взаємодії школи і сім'ї в європейських країнах.

Список використаних джерел

1. Соціально-педагогічна робота з проблемними сім'ями: посіб. / А.Й. Капська, Н.С. Олексюк, С.М. Калаур, З.З. Фалинська – Тернопіль: Астон, 2010. – 304 с.
2. Кириченко В. Соціальне партнерство школи і сім'ї: переосмислення проблем і перспектив / Валентина Кириченко, Галина Ковганич // Довідник директора школи. – 2015. – № 5 – 6. – С. 28 – 34.
3. Король В.М. Особливості підготовки фахівців до роботи сімейного виховання / В.М. Король // Проблеми освіти. – 2002. – № 27. – С. 22-24.
4. Національна програма «Діти України». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/>
5. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>. – 40 с.
6. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/>
7. Міляєва В. Взаємодія сім'ї і школи як психолого-педагогічна проблема [Електронний ресурс] / Валерія Міляєва. – Режим доступу: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=64&c=1446>.
8. Нова українська школа: поради для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н.М. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плетей», 2017. – 206 с.
9. Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013.
10. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – Київ : Радянська школа, 1978. – 376 с.

References

1. Kaps'ka, A.Y., Oleksyuk, N.S., Kalaur, S.M. and Falyns'ka, Z.Z., 2010. *Sotsial'no-pedahohichna robota z problemnymi sim'yamy* [Social-pedagogical work with problem families]. Ternopil: Aston.
2. Kyrychenko, V. and Kovhanych, H., 2015. *Sotsial'ne partnerstvo shkoly i sim'yi: pereosmyslennya problem i perspektiv* [School and Family Social Partnership: Rethinking Issues and Prospects]. *Directory of the school principal*, 5-6, pp. 28-34.
3. Korol', V.M., 2002. *Osoblyvosti pidhotovky fakhivtsiv do roboty simeynoho vykhovannya* [Features of training specialists to work family education]. *Problems of education*, 27, pp. 22-24.
4. *Natsional'na prohrama "Dity Ukrainy"* [National program "Children of Ukraine"]. [online] Available at: <http://mon.gov.ua/>.

5. Kontseptsiya «Nova shkola. Prostir osvitynikh mozhlyvostey» [Concept "New School. The Space of Educational Abilities "]. [online] Available at: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>.
6. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine "On Education"]. [online] Available at: <http://mon.gov.ua>.
7. Milyayeva, V. Vzyayemodiya sim'yi i shkoly yak psykholoho-pedahohichna problema [Interaction of family and school as a psychological and pedagogical problem] [online] Available at: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=68&n=64&c=1446>.
8. Bibik, N.M. ed., 2017. Nova ukrayins'ka shkola: poradnyk dlya vchytelya [New Ukrainian School: Teacher's Guide]. Kyiv: TOV «Publishing House» «Pleiades».
9. Pro natsional'nu stratehiyu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku: Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 25.06.2013 r. № 344/2013 [About the national strategy for the development of education in Ukraine until 2021: Presidential Decree dated June 25, 2013, No. 344/2013]. [online] Available at: zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013.
10. Sukhomlyns'kyi, V. O. 1978. Bat'kiv's'ka pedahohika [Parents' Pedagogy]. Kiev: Soviet school.

В статье определена роль государства и школы в контексте современной образовательной и социальной политики и нормативно-правового обеспечения в отношении взаимодействия школы и семьи. Доказано, что реализация принципа гуманизации обучения и воспитания имеет целью взаимопроникновение семейного и общественного воспитания. Важно, когда педагоги и родители являются единомышленниками, поэтому в сложных современных условиях семье требуется систематическая и квалифицированная помощь школы. В основе педагогики партнерства - общение, взаимодействие и сотрудничество между учителем, учеником и родителями.

Ключевые слова: школа, семья, партнерство, сотрудничество школы и семьи, воспитания личности ребенка, семейное воспитание.

The article deals with the problems that arise at the present stage in the joint work of the school and family in the conditions of their social partnership; describes the reasons that affect the cooperation of the named social institutions. The content of the article is devoted to the study of the process of organizing the interaction of family, school and community in Ukraine. The role of the state and the school in the context of modern educational and social policy and normative-legal provision concerning interaction of school and family are determined. Studies of this problem are based on the history of domestic pedagogical thought about family education. The embodiment of the principle of humanization of education and upbringing is aimed at the interpenetration of family and social upbringing. The purpose of this principle is to create a single educational environment for each child. It is important, when teachers and parents are like-minded, so in complex modern conditions the family needs systematic and qualified help from the school. The basis of partnership pedagogy is communication, interaction and cooperation between teacher, student and parents. The following tasks of cooperation are important: formation of an active pedagogical position of parents; arms of parents with pedagogical knowledge and skills; active participation of parents in the upbringing of children. The school and the family have a single «educational territory». Thus, the school implements the functions of parental education and adjusts the principles of family education.

Key words: school, family, partnership, school and family cooperation, child's upbringing, family upbringing.

UDK 371.03

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-52-55

Hnatyk Katalin,
teacher

Transcarpathian hungarian institute after F.Rakotsi II, m. Beregovo

HISTORICAL ASPECTS OF HUNGARIAN AS FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The study deals with the historical background of foreign language teaching and pays special attention to the development of Hungarian as foreign language teaching especially in Transcarpathia. It gives explanations to the reasons of foreign language learning and the significance of motivation when a language is chosen to be learnt. Greek and Latin were dominant in the ancient times. Today English is learned everywhere as a foreign language. Nevertheless there are other modern languages to be taught like Hungarian. The study also emphasizes the language teaching methods used throughout centuries. They have effects on the way teaching Hungarian as a foreign language.

Keywords: foreign language, motivation, teaching methods, lingua franca.

Setting the problems. Foreign language teaching has an ancient history. It is as old as human beings. Reasons for learning a language has changed over the centuries. Being multilingual increases job opportunities in careers, gives an access to another culture and it is an ability to communicate with other nations. The knowledge of a foreign language can also contribute to the better identification. When you choose a foreign language to learn, linguistic attitude, ideologies and motivation play an important role [12]. According to Gardner and Lambert the motivation is defined by the readiness and attitudes to identify with the language speaking community and by the orientation to the process of learning a language. Choosing a language to learn it as a foreign language is also important. It has also changed a lot. It started in the ancient times with learning the Greek language. The rich Romans had employed Greek teachers to study the language. It was quite a practical way of studying. Later Latin became the dominant language. It was like an official language and there were other languages spoken for instance French or English. Latin was the language of religion, education and government

[5]. The analysis of the grammar and rhetoric of Classical Latin became the model language teaching between the 17th and 19th centuries. Emphasis was on learning grammar rules and vocabulary by rote, translations, and practice in writing sample sentences. The sentences translated or written by the students were examples of grammatical points and usually had little relationship with the real world. This method came to be known of language education, it was difficult to overcome the attitude to the Classical Latin (and to the less extent Greek) because it was the most ideal language and the way it was taught was the model for the way language should be taught. Several works related to the methods of teaching and learning Latin as a foreign language. Comenius wrote the *Grammatica Latina*, *Didactica Magna*, *Vestibulum*, *Ianua Linguarum Reserata Aurea* and *Orbis Sensualium Pictus*. These books include not just the grammar of the language but the teaching methods as well. There were numerous texts were organized by different topics, the Latin texts were translated into local languages and the illustrations of the words also appeared in them. When modern languages started to be taught as a part

of the curriculum, beginning in the 18-19th century, they were generally taught by using the same method as Latin [1]. Later the importance of Latin was gradually reducing. Other languages were taught as foreign languages like German, French and English. There was a greater demand for ability to speak modern foreign languages, and various reformers began reconsidering the nature of language and learning. Among these reformers were two Frenchmen, C. Marcel and F. Gouin, and an Englishman, T. Pendergast. Francois Gouin wrote down his experiences of learning German. He had several attempts, but he failed to learn it. Returning to France he realised that his little nephew had already managed to speak in French. According to him children had a secret of learning a foreign language. It was believed that children learned language through using language for a sequence of related actions. He emphasized presenting each item in context and using gestures to supplement verbal meaning. Later other linguists claimed that language teaching should be based on scientific knowledge about language. Henry Sweet and Paul Passy underlined the importance of developing speaking skills reducing studying grammar and avoiding translating. New method became dominant in teaching foreign languages named Direct method. Behaviorism, along with applied linguistics, which developed detailed descriptions of the differences between languages, had a great influence on language teaching. Theorists believed that languages were made up of a series of habits, and that if learners could develop all these habits, they would speak the language well. Also, they believed that a contrastive analysis of languages would be invaluable in teaching languages, because points in which the languages were similar would be easy for students, but points in which they were different would be difficult for students [1]. From these theories arose the audio-lingual method. In the 20th century language diversity improved, there were many languages to be learned. The motivation and attitude changed a lot to the need of modern languages. New technology came out such as tape recorders, tv, computer; new types of education were started like bilingual education; some methodological innovations used in language teaching like audio-lingual method. The audio-lingual method is based on using drills for the formation of good language habits. Students are given a stimulus, which they respond to. If their response is correct, it is rewarded, so the habit will be formed; if it is incorrect, it is corrected, so that it will be suppressed [5]. Nevertheless the effectiveness of language teaching did not become better. Later some theoretical varieties appeared by linguists Noam Chomsky who said that language users can form an unlimited number of sentences from limited number of phrases. Cognition in language learning processes is more important [6,7]. It led to the spreading of cognitive and affective-humanistic approaches like the silent way, desuggestopedia and etc. In 1980s new ways of teaching foreign language appeared. It was the communicative approach. Actually it was not a new method, the communicative competence required more than linguistic competence. Communication in the target language was in the centre. The object of knowledge in language teaching be organized not in terms of the notions and functions that are performed through language. The modern languages got more attention. English as a foreign language became the most popular language.

The main purposes of the study. Today English as a *lingua franca* is taught everywhere although there are other languages which are taught as foreign languages. Teaching Hungarian as a foreign language has recently appeared in Ukraine. Before the language law in 2012 it had been a minority language in Transcarpathia. As a result of some political, economical events and the war in Ukraine more and more Ukrainians have been learning the Hungarian language [2]. Hungarian is taught at secondary schools as a second foreign language and on language courses. According to data of 2018 there are 159 pupils who learn HFL at schools in the district of Beregszász [3]. There are 5 schools where 865 pupils study it from the 1-11th forms in the city of Beregszász. Pupils have 1-2 lessons a week [4]. I do not have any data from other districts and cities yet. Nevertheless the numbers might be much higher in other places. The language courses are also popular. First time the courses consisted of 60 lessons, now 120 lessons at Level A1 and A2. More than 100 teachers teach the language. According to the last data 17 032 language learners were registered on courses between 2016-2018. The settlements of the

courses were chosen by the number of the Hungarian population around 20%, or not exceed. On 7th May 2016, foreign language courses started in 13 districts of Transcarpathia in 45 settlements for 2064 learners, 140 groups, involving 71 instructors. Those students who completed at least 60 percent of the requirements of three written examinations, and successfully written and oral exams obtained (Ukrainian-Hungarian) certificate issued by the college. The second turn of Hungarian courses was more successful with 3549 learners in Transcarpathia and 56 learners applied for the course from across the Carpathians. The training included 78 hours in 226 groups, involving 117 teachers. At the end of the course 2287 people passed the final exam and received a certificate in 2017. Later 4169 applied for the course again between 1st July-16th December in 2017. In December 2017 it was published 5th times a Hungarian language course and 3997 language learners were registered in 11 districts in 41 settlements. Among the learners 2611 were in beginner groups, 1386 were in elementary and pre-intermediate groups. There was a so-called intensive 100-hour preparatory course level B1 in which those students were involved, who started the sessions from February, but wanted to gain a higher level of proficiency. 1305 people took advantage of this opportunity (Nagyszőlös (Vynohradiv) districts 406, Munkács (Mukachevo) districts 326, Ungvár(Uzghorod) districts 315, Beregszász (Beregovo) district 258 people) [11]. From 2016 it is possible to take an official language exam from HFL by the European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages (ECL Centre) in Transcarpathia as well. According to the last language exam result 3 people have taken successful language exams, 2 at level B2 and 1 at level C1. It is a great opportunity to rise the Hungarian language up again not just to teach this language in Transcarpathia. It is challenging for both language teachers and language learners because they are not aware of the special methods of Hungarian language teaching or the use of language learning strategies related to Hungarian as a foreign language. We also have to take into consideration the historical background of Hungarian as foreign language teaching to understand the language teaching methods better.

Retrospective analysis of the study. To make an overview on the historical aspects of Hungarian it has to be defined as a foreign language. There are a variety of approaches to define a language in the field of linguistic typology. According to Jenő Bárdos the native language is always the central part of language learning. The foreign languages are provided by the primary experience. There are basically two approaches to bear in mind, in any language, including Hungarian language, it can be taught as a native and non-native language as well. The second interpretation of non-native language already has a more complex picture. The most popular classifications of the Hungarian language belong to György Szépe and Zoltán Éder. According to György Szépe there are eight categories but only one refer to the Hungarian as a foreign language. "The Hungarian language as a tool in nature. - This type of foreign language learners learn it for a purpose: it can be "academic" (scientific or academic), but it can be cultural, economic or under any personal motivation [10:145]. In other cases we can talk about environmental languages or second languages. According to Zoltan Éder Hungarian as a foreign language learning in the strict sense, happens in source language environment [8]. But he avoids the terminology of second language, saying it can cause ambiguities. The term was taken from the Anglo-Saxon literature, the high colonists' language became more relevant, which was a second language for people living in the area. Bela Gay also dealt with the interpretation of the Hungarian language as a foreign language in his study. According to him, the mother tongue has been learned for a lifetime, while the foreign language has just learned in a particular life stage [13]. He claims that Foreign language education exists in a source language environment. The second language teaching happens in the target language environment, which is closely linked to the acculturational process. In this case foreign students have vocational intentions in Hungary. Teaching Hungarian in geographical area of Hungarian diaspora means it is an environmental language. Bilingual schools are good examples of it. We can also talk about a category when the language was the ancestors' language, but today this is not the primary means of communication. According to him, the name of

Hungarian as a foreign language in the modern sense existed only from the middle of the 20th century although it requires the same general pedagogical, didactic, psychological and other characteristics as teaching other languages, and these are supplemented only for the Hungarian language peculiarities. Having classified the Hungarian language as a native language, second language, foreign language and environmental language, the historical background of it should be discussed in the second part of the study.

Learning Hungarian as a foreign language is not a new phenomenon in Hungary. Its roots go back to the 14-15th century. Many nations lived in the territory of Hungary like Turkish, Germans, Slavic nations till the 19th century. The official language was the Latin. The first text memorial for Hungarian foreign language learners was written between 1418-1422. It was a kind of glossary in German and Hungarian. The Hungarian supplements were released to Latin grammar in 1500. The first Hungarian grammar appeared in technical terms, the read-word outline practices were carried out by means of the Our Father and the Hail Mary. Nevertheless the first significant work was written by Janos Sylvester *Grammatica Hngarolatina* containing grammar parts of Hungarian. The first fully Hungarian-language description was written by Mátyás Dévai Bíró titled *Orthographia Vngarica*. He developed a system of spelling and set of rules, he also dealt with the Hungarian phonology and morphology characteristics. Albert Szenci Molnár published *Novae Grammaticae Ungaricae succinta Methodo comprehensae, et perspicuis exemplis illustratae. Libri duo* in 1616. The book organized the Hungarian rules in a system and the Hungarian syntax also appeared in it as well. Other followers like Pál Pereszlényi wrote the *Grammatica Lingvae Vngarica a practical language learning book* in Hungarian language for students in 1682, and it was always modified in a given language media that anyone could use it freely. In the 18th century, Mátyás Bél wrote a book for the Hungarian language learners in Bratislava, who were mainly German-speaking people. András Vályi was responsible for the beginner and intermediate-level teaching of the Hungarian language at the Hungarian Department of the University of Pest. His book went beyond grammar books and more methodical, which was useful for both students and teachers. He paid special attention to the pronunciation like teaching the specific sounds such as *ö, ü*. etc. [16]. In the 19th century several books were published by Mihály Táncsics books for Hungarian language learners. He emphasized the importance of the verbs, which has already been mentioned by Gouin an another linguist and methodist [1]. He underlined the importance of the practice of example sentences. Year 1806 is not only the appearance of IL Ratio Educationis, but it also played an important role in teaching Hungarian as a foreign language. József Marton (1771-1840) began his work as a language master the language work at the Vienna University in this year. His significant works were *Praktische Ungarische Sprachlehre* (1809), *Ungarische für Deutsche Grammatik* (1816). He did not support the excessive grammar, but spoken language. Until the 20th century Hungarian as a foreign language teaching was so dominant in Hungary. [16]. Several textbooks were published especially for the German, Slovak, Romanian, Serbian, Croatian language learners. The direct method was applied [1] as decisive role in teaching. There were also those who wished to learn the Hungarian language in Italy, Sweden and France. Ferenc Császár, Imre Donáth And Sándor Körösi enriched the language teaching with Italian-Hungarian language books. In parallel with the Finno-Ugric linguistics development Hungarian as a foreign language teaching had been started in Sweden [1]. During the government of József Eötvös the teacher training in education was getting more and more important. From 1862 the teachers had to take different exams to be a qualified teacher. The teachers were expected to know the Hungarian language, although they were not prepared how to teach Hungarian. In language teacher training the turning point only came in Hungary in the second half of 20th century. In the lack of qualified language teachers masters of humanities taught the Hungarian language [17]. The first Hungarian language professor was Oskar Blomstedt at the University Helsinki. He was followed by a certain Karl Bernhard Wilkung who announced Hungarian course in 1900, later Janos Lotz promoted the language training. The fundamental parts of the Hungarian language

education was created by Ignác Konc in France. In 1916, the Hungarian department was founded by Róbert Gragger at the University of Berlin. Before the decline of the monarchy a great number of language education policy actions had been taken. One of the most important of these laws: the Hungarian language teaching became compulsory at non-Hungarian-language schools. So the ethnic schools taught Hungarian and their native language as well. This law later negatively affected the Hungarian national minorities, because after the Trianon referring to this law they had to start learning the state language. After the secession the minister Kuno Klebelsberg has done much to Hungarian culture and language spread. Foreign policy had a strong cultural nature of these regions. Later János Hankiss the professor of Debrecen university continued this policy. They organized the Debrecen Summer University where students could learn Hungarian as a foreign language in 1927. The community studied, sociology, history, the fate of Hungarians issues, as well as modern foreign languages who were interested only in Hungarian. Firstly Hungarian Students were waited for the two-week course, but later foreign-speaking students also appeared at the Summer University. The Hungarian language was learned in 12 hours. Students received certificate of the completion of the course. The 1. 'Certificat d'assiduité' proved ones visit to the course; 2. 'Certificat d'études hongroises', attesting to proficiency in the knowledge about Hungary. At the same time Hungarian as a foreign language education was in Budapest too. According to the curriculum of the Royal Hungarian Peter Pázmány University of Budapest in 1941, 1942 and 1943, Denes Szabo also announced a Hungarian language training for beginners and advanced, 2-2 hours per week. After World War II, they created the Preparatory University Scholarship for Foreign Students – later it was renamed as the International Preparatory Institute (NEI) in 1957. Students arrived from the neighboring socialist countries in the world, "developing countries" such as. Vietnam, Cuba and several African countries. Developing methods of education began in 1964. The teachers themselves set up the curriculum. They classified students into four groups from beginners up to the native level. Later sessions have been conducted in 11 groups, 7 in translation, 8 phonetics. The first summer university textbook Endre Fülei-Szántó, and József Mihályi wrote in 1966. The First Summer School kept two weeks, since 1968 has been 4 weeks. The Hungarian as foreign language training centers have been established not just in Hungary, but in Hamburg, Rome, Paris, Uzhgorod as well. The former Soviet Union (Leningrad and Moscow) and Ukraine (Kiev, Uzhgorod) universities also established the department. Among the hungarologists we could find prominent linguists such as Klara Majtinszkaja the author of *Vengerskij Jazik* a three-volume Hungarian grammar book, or Petro Lizanec, the organizer of the Uzhgorod Hungarian Department and Hungarology Center. The editor of the Carpathian language atlas in 1992. These institutions were supported by the Hungarian Lector Center since 1983. In 1987 a periodical collection entitled *The Education of Hungarian Studies* was launched for the first writings of local and foreign instructors. Numerous lectures on topics of the Hungarian language were appeared and performed on educational and linguistic conferences, congresses, Congresses of Modern Languages and conferences in the mother tongue [16]. In coursebooks the communicative approach started to be used like in *MagyarOk*, but the grammar-translation-methods also remained in some books. Today, the Balassi Institute has regarded as a centre, which deals with Hungarian as a foreign language. It has a variety of education-aid such as *Kiliki a földön, Balasss-füzetek* etc. [14]. The Balassi Institute for Hungarian Studies in collaboration with the University of Pécs, Department of Foreign Languages and the Secretariat, is also trying to provide opportunities for foreign language learning by means of certain organizational frameworks expansion.

Conclusions and implications. As we can see the history of Hungarian as a foreign language teaching has an old history although it has recently appeared in Ukraine. Having overviewed the history of modern language teaching we can conclude that there are similarities the development of the language teaching methods between Latin as a lingua franca and Hungarian as a foreign language like grammar –translation method, or between the modern languages and Hungarian such as communicative approach. To improve the effectiveness of Hungarian

language teaching the historical aspects are so important. It can be useful for language teachers to read about early methods and use them in practice. This study may also contribute to the successful foreign language teaching.

*Стаття виконана за сприяння програми Колегіум Талентум, 2018 р., Угорщина.

This work was supported by the Collegium Talentum 2018 Programme of Hungary.

References

1. Bárdos J. Élő nyelvtanítástörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2005 pp.65 – 66
2. Beregszászi A. A magyar mint idegen nyelv oktatása Kárpátalján – Elméleti kérdések és gyakorlati problémák. In: *THL2- A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata. Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture* 2016. pp.65-69
3. Beregszászi Járási Közigazgatási Hivatal Oktatásügyi Főosztályának Adatbázisa 2017 – 2018
4. Beregszászi Városi Tanács Oktatásügyi Főosztályának Adatbázisa 2017 – 2018
5. Celce-Murcia M. Language teaching methods from the ancient Greeks to Gattegno. In. *MEXTESOL Journal*, Volume 37, Number 2, 2013
6. Chomsky N. Syntactic Structures. The Hague: Mouton 1965
7. Chomsky N. Language and Mind. New York: Hartcourt Brace Jovanovich 1968
8. Éder Z. A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helye. In. Giay Béla szerk. *A magyar mint idegen nyelv fogalma*. Hungarológiai Ismerettár 6. 1991. pp.185-212
9. Gardner, R. C. Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold. 1985
10. Szépe Gy. A «magyar mint idegen nyelv» néhány diszciplináris kérdése. In: Giay Béla szerk. *A magyar mint idegen nyelv fogalma*. Hungarológiai Ismerettár 6. 1991. pp.145 – 184
11. Felnőttképzési Központ Adatbázisa 2016 – 2018
12. Gardner R.C. - Lambert. Attitudes and motivation in second-language learning.: Newbury House Publishers, Massachusetts 1972 p. 132
13. Giay Béla: A magyar mint idegen nyelv fogalma. In Giay B. – Nádor O. *Magyar mint idegen nyelv / hungarológia*. Tankönyv és szöveggyűjtemény, Budapest, 1998., p.18.
14. Jónás Frigyes 2003. A magyar mint idegen nyelv oktatásának nyelvstratégiai kérdéseiről. *A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia oktatása az Európai Unió csatlakozás jegyében. Balassi Füzetek*. Balassi Bálint Intézet, Budapest, pp. 35 – 53.
15. Larsen-Freeman D. Techniques and principles in language teaching. Second edition Oxford University Press 2000 pp.35 – 73
16. Nádor O. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának története. In Giay B.-Nádor O. *Magyar mint idegen nyelv/Hungarológia*. Tankönyv és szöveggyűjtemény. Budapest, 1998 pp. 38 – 99.
17. Nádor O. A magyar mint idegen nyelv tanárok a tanárképzés hullámvasútján In: *THL2– A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata. Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture*, 2017 pp. 46 – 56.

Дослідження займається історією викладання іноземної мови і приділяє особливу увагу розвитку викладання угорської мови як іноземної, особливо в Закарпатті, і дає пояснення причин, чому важливо вивчати іноземні мови та значення мотивації при виборі мови. Грецька і латинська мова були домінуючими в древніх часах. В історичному розвитку латинської мови мовознавці виділяють декілька етапів розвитку. Латинська була розмовна мова, літературна, мова а пізніше стала у країнах Європи мовою католицької церкви та школи. Сьогодні англійська мова займає це місце. Проте є інші мови, які викладаються, наприклад, угорська. Стаття також акцентує увагу на методах викладання мов, які використовуються протягом століть. Вони мають вплив на спосіб викладання угорської мови як іноземної. При викладанні угорської мови як іноземної питання виникає таке питання «що ми називаємо іноземною мовою, рідною мовою, другою мовою». Коли ми бачимо, який це тип мови, то розуміємо, як треба її вивчати але завжди сперасмося на рідну мову. Бардош Єнев говорить, що наша перша мова це рідна мова, а інші, які ми вивчаємо - для нашого розвитку. У роботах Дьердь Сене та Золтан Едер можна прочитати про поділ мов. В Україні угорська мова тепер визначається не тільки як друга іноземна мова. Угорська мова у школах почала викладатися за методикою іноземної мови. А в Угорщині це не є новою методикою, бо має для цього історичне підґрунтя. Таке вивчення почалося у 14-15 столітті. Спочатку були підготовлені підручники з граматики латинською мовою та угорською мовою, написані Янош Сілвер та Деваї Біров Матяш. Пізніше були видані робочі зошити для іноземців, наприклад, німців або словаків. У 20 столітті угорська мова вважалась головною. Угорську мову почали вивчати в Італії, Швеції, Франції. Міста Дебрецен і Будапешт стали осередком вивчення угорської мови як іноземної. У часи Радянського Союзу в Петербурзі, Москві, Києві та Ужгороді відкрилися спеціалізовані центри вивчення угорської мови. На даний час в Угорщині в інститутах іде навчання угорської мови як іноземної.

Ключові слова: іноземна мова, мотивація, методи викладання.

UDK 373.6(075)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-55-59

Lizák Pavol,

prof. Ing., PhD, Ružomberok, Slovenská Republika

PERSPECTIVES OF TEXTILE EDUCATION IN EDUCATIONAL SYSTEM IN SLOVAK REPUBLIC

Slovakia is currently facing, but also other Member States of the EU, the problem of unemployment, which adversely affects the public finances, as well as the standard of living of the population. One of the reasons why job seekers have a problem on the labour market is a mismatch between their obtained knowledge and skills and the requirements of employers. This condition is mostly related to low flexibility in the educational system, in which the absence of current, objective and comprehensive description of the labour market requirements which would be usable for forming a suitable educational programs. It shows necessity to carry out an analysis of the monitoring of labour market requirements and to propose such solutions that will allow an effective transfer of employers requirements to skilled workers into the education system.

Key words: vocational training, labor market, Slovakia, textile education.

Vyhlasenie o probléme. One reason for the low interest in the textile study is that textile manufacturers in the EU faced to low-priced textile products imported from China. Traditional textile countries are losing most of their textile factories, for example in Slovak Republic big

suppliers of the textile industry as Slovena Žilina, Texicom Ružomberok, Maytex Lipt. Mikuláš. They no longer exist, or no longer produce such quantity as it was in the past. Its consequences are decrease in production and employment in the sector. What is the cause of this condition?

Our companies after the year 1989 has been fundamentally affected, mostly by the process of privatization and liberalization of the domestic market for textiles and clothing. The privatization process didn't bring the benefit to development in the sector and its impact influence many industries even today. Negative impact on the development of the internal market started with opening and bringing the Asian competition

to our market, which pushed out the domestic producers from the internal market.

EU countries were protected against rapidly increasing imports by so called «MFA – the multifibre arrangement», which served as a framework for bilateral agreements and unilateral actions. This framework included a precaution to protect domestic industry against rapidly increasing imports through the introduction of quotas limiting imports. The second reason for the low interest in the textile study is based on the indicators of the economy in the 3 quarter of the year 2011 the lowest average gross monthly salary (see. Table 1).

Table 1.

Selected characteristics of the economy of the SLOVAK REPUBLIC in the 3 quarter of 2011

Sektor/Ukazovateľ	Ukazovateľ											
	Príemerná hrubá mezdová mzda	Príemerný evidovaný počet zamestnancov	Odpísané hodiny zamestnancov	Týždňová vlastná výroba a tovar	Produkcia prílohy na zamestnanca	Hospodársky výhľadik pred zamestnaním	Náklady	Výnosy	Prídavná hodnota	Produkcia	Obeť taranie dlho doba ho nehmotného majetku	Obeť taranie dlho doba ho hmotného majetku
Merná jednotka	EUR	fyz. osoby	tis. hod.	tis. EUR	EUR	tis. EUR	tis. EUR	tis. EUR	tis. EUR	tis. EUR	tis. EUR	tis. EUR
Poľnohospodárstvo, veterinárstvo a rybolov	616	39 363	54 859	901 348	848	-56 671	1 436 978	1 380 307	360 604	1 072 362	199	244 339
Tažba a úprava surovín	1 062	3 586	4 713	386 921	3 996	121 683	302 661	424 344	245 903	377 691	576	31 136
Potravinárstvo	706	34 244	44 350	2 754 132	2 990	112 351	2 827 886	2 940 236	523 791	2 284 387	1 755	100 135
Textil, odevy a spracovanie kože	506	30 237	37 809	761 384	934	44 011	768 463	812 474	248 433	749 143	134	36 378
Lesné hospodárstvo a drevospracujúci priemysel	639	30 009	36 243	1 006 712	1 242	21 197	1 131 832	1 153 029	299 249	995 944	300	40 702
Čelúčno-papierenský a polygrafický priemysel	841	11 653	14 897	1 162 581	3 695	71 575	1 183 050	1 254 624	276 869	1 096 243	2 284	63 999
Chémia a farmácia	910	40 900	51 806	8 119 704	7 353	307 683	9 361 922	9 669 605	1 004 021	7 769 654	9 042	239 125
Hutníctvo, zlievarstvo, kovárstvo	1 084	23 772	28 998	3 232 573	5 036	143 884	3 385 230	3 529 113	598 269	3 250 325	11 853	102 194
Železo, keramika, minerálne výrobky, nekovové	877	16 503	21 110	1 114 338	2 501	103 390	1 133 883	1 237 273	343 262	1 065 381	418	47 388
Automobilový priemysel a strojárstvo	867	148 363	193 627	17 104 634	4 270	650 960	17 431 289	18 082 249	2 963 417	17 168 031	8 506	731 216
Elektrotechnika	766	44 534	56 242	5 934 443	4 935	272 180	6 328 837	6 601 017	877 464	5 789 071	2 588	208 269
Energetika, plyn, elektrina	1 338	18 857	23 607	8 595 426	16 882	1 197 250	8 507 350	9 704 600	1 687 626	8 344 349	11 128	652 573
Voda, odpad a životné prostredie	767	22 303	27 813	627 379	1 042	38 131	667 778	705 909	335 708	616 564	5 954	149 124
Stavebníctvo	706	101 660	129 006	4 049 035	1 475	399 043	4 181 450	4 580 493	1 013 258	4 017 362	8 568	89 979
Obchod, marketing, gastronómia a cestovný ruch	722	253 415	330 523	23 572 104	3 445	858 213	23 954 921	24 813 135	3 383 874	6 590 528	8 892	402 099
Doprava, logistika, poštové služby	751	108 891	132 109	4 580 739	1 633	301 364	5 626 353	5 927 717	1 329 190	4 351 497	6 558	798 735
Informačné technológie a telekomunikácie	1 673	32 360	43 237	2 657 221	3 041	442 214	2 387 103	2 829 318	1 410 509	2 447 785	114 166	165 473
Bankovníctvo, poisťovníctvo, finančné služby	797	23 418	30 418	511 266	805	58 227	614 803	673 030	290 618	495 209	1 395	253 662
Kultúra a vydavateľstvo	844	20 687	26 407	310 448	556	21 963	310 759	332 722	105 159	307 454	2 084	8 289
Veda, výskum, vzdelávanie, výchova, šport	653	176 346	195 236	280 363	59	31 581	283 896	315 477	98 631	214 403	3 496	55 095
Verejné služby a správa	558	32 355	42 737	339 073	388	18 099	334 117	352 216	266 589	336 813	227	3 470
Administratíva, ekonomika, manažment	1 135	31 976	41 726	1 103 646	1 278	109 738	1 154 411	1 264 149	431 595	990 526	326	10 487
Zdravotníctvo, sociálne služby	705	114 526	139 095	1 340 795	434	-29 722	1 300 792	1 471 071	713 522	1 298 607	1 218	134 233

Účel článku: zväžiť osobitosti rozvoja odborného vzdelávania v textilnom priemysle za trhových podmienok na Slovensku.

Výsledky štúdie. An important step to maintain the competitiveness of the sector is to identify the basic strategy for setting priorities and addressing the economic impacts arising from the restructuring and modernization of processes. These are the processes, which include addressing the downturn and the stagnation of the sector,

the reduction of the volume of production, changes in the production schedule, the release of workers in the framework of these processes and changes in the labour market, extreme sensitivity to the increase in costs and the costs competition.

In Figure 1 we can see a trend of development, which shows that interest in the clothing products is decreasing, on the contrary, increasing interest in technical textiles.

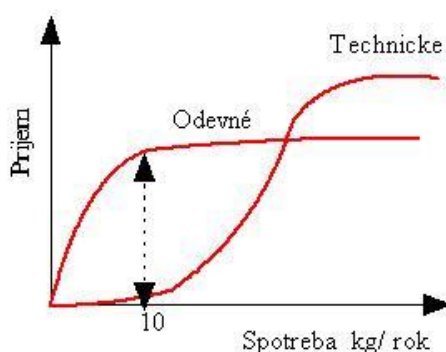


Fig. 1 Demand for clothing and technical industry

Technical textiles are produced primarily for their technical performance and functional characteristics. Aesthetic perception is realized by a textile design, for example by sportswear may have excellent properties and be highly stylized.

Technical textiles [2] creates approximately 40 % of the total textile production around the world. Production is expected to continue to grow faster than any other segment of the textile industry.

In table 2 we see some examples of technical textiles – filters, body armor, bandages, airbags, belt conveyors, geotextile, especially for motorway and etc.

Table 2.

Technical fabrics - type, use and annual growth in%

Type	Usage	Annual increase (%) 2000-2005	Annual increase (%) 2005-2010
Geotech	Geotextile	4.6	5.3
Buildtech	construction, masonry	4.3	5
MedTech	hygiene, health	4.6	4.3
Indutech	filtration, purification	3.5	4.4
ProTech	protection of persons	3.3	4.0
Agrotech	Agriculture, forestry	3.2	3.9
Pactech	packaging	3.2	3.8
Sporttech	Sport, leisure	3.1	3.7
Mobiltech	cars, boats, trains, planes	2.7	3.4
Clothtech	clothing and accessories	2.7	3.2
Hometech	carpets, furniture	2.7	2.7
	Other	3.3	3.8

Competitive pressure can withstand only the Slovak textile companies, which do not deal directly with the exception of wage labour in the production of textiles for the garment industry (Eterna Bánovce nad Bebravou, Feldsam Lučenec). Mainly for the automotive industry, which gives the work to manufacturers of covers, carpets for cars, airbags, etc. (Rekos, Twista, Trim Leader, Fezko Slovakia). Followed by manufacturers of medical textiles (Tytex Slovakia), home furnishings, but is also a producer of stockings (Tatrasvit Svit). From this, we can see that in Slovakia there was a complete failure to compete with cheap clothing products from Asia, and the rising price of electricity, gas and water, and rising wage pressure.

According to many experts the future of the European textile industry depends on highly specialized products with added value. Specialty technical textiles, which combine the latest evolution of the modern flexible materials with regard to the development of computer and communications technology, biomaterials, nanotechnologies and new technologies, will be the incoming generation of products that will have a direct impact on all kinds of textiles to consumer markets, including clothing and equipment. These are so called «Smart textiles», represent a new generation of fibres, fabrics and finished products that have added value in terms of basic textile features [1].

At present, the smart textiles are used as carriers for mobile multimedia technologies, as a means of wireless communication, as well as portable computers.

In the near future, we can expect their use in the effective dosing systems in a health care (Figure 2), which will appropriate release a cosmetic or medicinal products or, where applicable repellents, next for monitoring the status of a person, either in the role of a soldier or the patient. Further use, it appears in the production of intelligent sensors, joints, surgical biodegradable thread, etc. Develop the use of intelligent textiles in computer technologies, for example. for data storage, saving electricity, etc. [4]. Very interesting, it appears to use as adaptive materials, which will be depending on the ambient conditions and the state of man to change its structure, color, and other characteristics [3]. This presents new opportunities for producers to break in to markets with new products where competition is not present yet, and especially those markets are not under the influence of the Chinese exports. The area in which manufacturers may operate are interesting, such as geotextiles for highways, health care, the army. Therefore, the funds invested in the development of these products represent their effective evaluation.

The use of intelligent textiles for daily use will take a few more years, but one thing is for sure. When smart textiles become affordable, also increases greatly usage of them and they will become very popular.

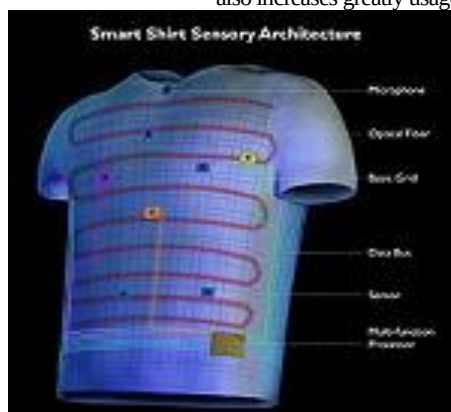


Fig. 2. Top with different types of sensors

The situation regarding to the influence of the economic crisis is constantly changing. By gradually increasing oil prices and also fuel, raising the toll charges, heading to higher transport costs. Increasing unemployment, which forces the Government to support domestic producers, the result should be a reduction of unemployment. These factors may influence the price of imported goods and thus to provide an advantage to domestic producers. Therefore the textile industry is necessary to maintain not only for its long tradition but also for economic recovery.

Assistance should also be given from the Government, certain economic instruments as happened in 2008, when they applied the supervisory regime under the double-checking system for the import of 8 categories of textiles and clothing products originating in China. Improving the quality of human capital is a prerequisite for the further development of the knowledge society, because economic growth is

emerging as the interaction of human capabilities and new technologies. Investments in education are among the most important investment of countries and individuals. They are a key factor in boosting employment, economic prosperity and social well-being. Moved to the textile environment, improving quality in the textile and clothing industry is the increase in clothing comfort. Clothing comfort currently is not seen just as a certain comfort but it takes also other dimensions. In advanced age, sharing of knowledge in a variety of industries improves the outcome of new solutions (innovation). Developments in the field of nanotechnology has given some new entries relating to new types of fibers with added values. Under these circumstances, eg. from May 2011 to May 2012, Sector Council worked for textiles, clothing and leather processing, the purpose of which was to create a national classification of occupations (see Table 3).

Tab. 3

The new national classification of occupations SK ISCO-08

Hlavné triedy	Počet jednotiek zamestnaní		Rozdiel
	KZAM R	SK ISCO-08	
1 - Zákonnodarcovia, riadiaci pracovníci	357	206	-151
2 - Špecialisti	588	687	99
3 - Technici a odborní pracovníci	690	473	-217
4 - Administratívni pracovníci	148	70	-78
5 - Pracovníci v službách a obchode	178	137	-41
6 - Kvalifikovaní pracovníci v poľnohospodárstve, lesníctve a rybárstve	88	37	-51
7 - Kvalifikovaní robotníci a remeselníci	737	246	-491
8 - Operátori a montéri strojov a zariadení	664	160	-504
9 - Pomocní a nekvalifikovaní pracovníci	192	92	-100
0 - Príslušníci ozbrojených síl	32	25	-7
SPOLU	3674	2133	-1541

Another perspective is the cooperation with the industry, which has the following benefits:

A/contribution to the school: -improving the teaching - gives the opportunity to the students to learn in real environment - material supply from the company. ...

(B) the benefit to the student: -identifies the corporate environment, its departments and offices, will recognize the climate in the company, adaptation in the company – can acknowledge with the technical equipment of the company, has the opportunity to work on modern machines and equipment...

(C) the benefit to the company: - may participate on vocational education of students-cooperation in the exchange of experience in the field of vocational training - creating a working relationship student ↔ company – creates relationship student ↔ employee - the possibility to choose their future employees.

Among the strengths of the cooperation belong the close link between schools and companies, and the prospect of long-term action of the company with the possible application of the graduates from the school. Companies can also cooperate in developing study programmes in order to build a more efficient education such as vocational training students.

In preparing a skilled workforce is necessary to:

1. Promote the study, schools and companies such as part of the company's representative at the presentation of the school events, information for employees about the possibility of studying at schools (infomail, message boards, promotional materials, school intranet), link to the website of the school and the company, including for example information about the school to quartal communication plan of the corporate newspaper. Another important promotion is to organize

competition for students[5]. To set up a platform for cooperation of schools through internships (Erasmus, Leonardo, sporting activities, etc.)

2. Cooperation between schools and companies Inform students in last year of the study about the possibilities of applying in companies - participation of the company representative on the graduating or state exams, set up the legislative conditions of paid student internship during vacations and holidays.

3. The development of the education-learning process by means of preparation or modifying the current educational materials for a training program, invite representatives of companies within the commissions, the organization of a workshop for teachers on an annual basis in the field of innovations in the production process, to create a system to retrain unskilled employees in the textile industry

Záver a perspektívy ďalšieho výskumu. In conclusion, we can say that the textile industry at present is due to imports of textiles and clothing into the SR still in decline, but there are in the real chances of recovery through the development of particular knowledge-based economy by supporting basic and applied research, in particular for the development of high-technology, product innovation, for example with the help of the use of EU structural funds as well. It is important to link producers with secondary schools and scientific and research base at the universities and the ACADEMY of SCIENCES, the development of production processes to the new intelligent materials.

As we have pointed out here, it is necessary to develop the production and marketing of fast-growing technical textiles with an emphasis in the Slovak Republic mainly on the automotive, construction, health and defense markets, which contributes greatly to the development of some textile and clothing companies.

Zoznam použitej literatúry

1. Lizák, P. (2006) Textilný dizajn. Dizajn n.o., Ružomberok. C. 106 – 108.
2. Lizák, P., Militký, J. (2002) Technické textílie. M Print, Ružomberok, 2002. C. 5 – 17.
3. Tao X. Et Al. (2001): Smart fibers and clothing. Boca Raton Boston, 2001.
4. Srinivasen A.V., MC Farland D. M. (2001) Smart Structures. Cambridge University Press,
5. <https://www.youtube.com/watch?v=qx-X9WqIA0U&feature=youtu.be>

References

1. Lizák, P. (2006) Textilný dizajn [Textile design]. Dizajn n.o., Ružomberok. C. 106 – 108.
2. Lizák, P., Militký, J. (2002) Technické textílie [Technical textiles]. M Print, Ružomberok, 2002. C. 5 – 17.
3. Tao X. Et Al. (2001) Smart fibers and clothing. Boca Raton Boston, 2001.
4. Srinivasen A.V., MC Farland D. M. (2001) Smart Structures. Cambridge University Press,
5. <https://www.youtube.com/watch?v=qx-X9WqIA0U&feature=youtu.be>

В статті розглядається проблема розвитку текстильної освіти у Словацькій Республіці. Підкреслено, що в даний час в Словаччині, а також інших держав-членів ЄС, актуальною є проблема безробіття, яка негативно впливає на державні фінанси, а також на рівень життя населення. Однією з причин, через яку у пошукувачів роботи виникають проблеми на ринку праці, є невідповідність між отриманими ними знаннями та навичками і вимогами роботодавців. Цей стан в основному пов'язаний з низькою гнучкістю у системі освіти, в якій відсутня сучасна, об'єктивна та всебічна характеристика вимог ринку праці, яка б використовувалась для формування відповідних освітніх програм. Це показує необхідність проведення аналізу моніторингу вимог ринку праці та пропозиції щодо прийняття таких рішень, які дозволять ефективно передавати вимоги роботодавців до кваліфікації працівників і можливості врахування їх у системі професійної підготовки.

Ключові слова: професійна підготовка, ринок праці, Словаччина, текстильна освіта

В статье рассматривается проблема развития текстильного образования в Словацкой Республике. Подчеркнуто, что в настоящее время в Словакии, а также других государств-членов ЕС, актуальна проблема безработицы, которая негативно влияет на государственные финансы, а также на уровень жизни населения. Одной из причин, по которой в соискателей работы возникают проблемы на рынке труда, является несоответствие между полученными ими знаниями и навыками и требованиями работодателей. Это состояние в основном связано с низкой гибкостью в системе образования, в которой отсутствует современная, объективная и всесторонняя характеристика требований рынка труда, что использовалась для формирования соответствующих образовательных программ. Это показывает необходимость проведения анализа мониторинга требований рынка труда и выработке предложения по принятию таких решений, которые позволят эффективно передавать требования работодателей к квалификации работников и возможности учета их в системе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, рынок труда, Словакия, текстильное образование

UDC 371.13:378.4(437.6)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-59-64

Orosová Renáta,
PaedDr., PhD., odborný asistent,
Petríková Katarína,
Mgr., PhD., odborný asistent
Starosta Volodymyr,
Prof., DrSc., profesor,
Filozofická fakulta, Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Slovenská Republika

ÚROVEŇ ODBORNO-PREDMETOVÝCH KOMPETENCIÍ BUDÚCICH UČITEĽOV OPTIKOU CVIČNÉHO UČITEĽA

Základom profesionality učiteľa je kompetenčná príprava učiteľov v rámci praktickej profesijnej prípravy, ktorá si vyžaduje značnú pozornosť v rámci pregraduálneho štúdia. Dôležitou úlohou učiteľských fakúlt je preto rozvoj kompetencií študentov učiteľstva, t.j. budúcich učiteľov, ktoré sú rozvíjané v rámci prípravy na učiteľskú profesiu, ktorá má teoretický a praktický charakter. Praktická príprava je realizovaná v rámci pedagogickej praxe študentov učiteľstva ako príprava na vyučovanie a každodenný život školy prostredníctvom praktického tréningu, ktorý sa realizuje v univerzitných podmienkach a v podmienkach cvičných škôl regionálneho školstva. Cvičné školy sú v spolupráci s vysokoškolskými pedagógmi a jednotlivými cvičnými učiteľmi spolupracovníkmi koncepcie pedagogickej praxe, a teda aj kompetenčnej prípravy študentov učiteľstva. Autori sa rozhodli zmapovať úroveň kompetencií študentov učiteľstva a v príspevku prezentujú výsledky výskumu orientovaného na názory cvičných učiteľov na úroveň odborno-predmetových kompetencií študentov učiteľstva UPJŠ. Výsledky výskumu poukázali na potrebu rozvíjať odborno-predmetové kompetencie študentov učiteľstva, aby sa tieto kompetencie v maximálnej miere prejavili pri využívaní vedeckých poznatkov z vedného odboru príslušného predmetu a vedeckých poznatkov z príbuzných odborov, ktoré sú v pedagogickej praxi nevyhnutnosťou.

Кľúčové slová: študent učiteľstva, kompetencie, odborno-predmetové kompetencie, pedagogická prax, cvičný učiteľ.

Stanovenie problému. Profesionalizácia učiteľskej profesie v 20. storočí zmenila orientáciu minimálnych kompetencií učiteľov, t.j. odovzdávanie poznatkov na širokú otvorenú profesionalitu učiteľa (Kosová in Kasáčová a kol., 2006) [9]. V teórii učiteľského vzdelávania je pojem „kompetencia“ jedným z najfrekvencovanejších pojmov, ktorý

veľakrát vzbudzuje dojem niečoho nového. V poslednej dobe sú práve kompetencie spájané s učiteľskou profesiou diskutovanou témou.

Analýza výskumov a publikácií zaoberajúcich sa učiteľskou prípravou ukazuje, že problémom teórie a praxe výučby budúcich učiteľov v Slovenskej republike bola vždy venovaná náležitá pozornosť a výskumy boli zamerané rôznymi smermi, predovšetkým autormi, ako

M. Černotová, M. Darák, P. Gavora, M. Kireš, B. Kosová, J. Maňák, E. Petlák, O. Šimoník, Š. Švec, I. Turek, M. Zelina, M. Zelinová a iní.

Pojem kompetencia (z lat. *competentia*) znamená právomoc, dosah právomocí, spôsobilosť vykonávať istú činnosť. Vo vzťahu k učiteľskej práci ide najmä o kompetencie, ktoré môžeme označiť ako pedagogicko-didaktické, sociologické a i. (Hupková, Petlák, 2004) [7]. Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní vymedzuje kompetencie ako preukázanú schopnosť využívať vedomosti, zručnosti, postoje, hodnotovú orientáciu a iné spôsobilosti na prevedenie a vykonávanie funkcií podľa daných štandardov. Podľa dokumentu Kurikulum pre Európu, spracovaného expertnou skupinou Rady Európy, sú najdôležitejšie kľúčové kompetencie v oblasti učenia, objavovania, myslenia a uvažovania, komunikácie, aktívneho počúvania, kooperácie, práce a adaptácie (Odehnal, 2000) [14]. V rámci týchto oblastí má byť jedinec schopný vziať do úvahy skúsenosť, zhromažďovať, triediť, porovnávať informácie, zúčastňovať sa diskusií a vyjadrovať svoj vlastný názor, hovoriť viacerými jazykmi, brať do úvahy názory iných, byť schopný spolupracovať v kolektíve, vytvárať projekty, byť zodpovedný za svoju činnosť, využívať moderné informačné technológie. Žiak má počas procesu výchovy a vzdelávania získať kompetencie, preto sa predpokladá, že učiteľia budú pre rozvoj týchto kompetencií školení a sami tak budú disponovať kľúčovými a profesijnými kompetenciami.

Profesijné kompetencie môžeme charakterizovať ako receptívny pojem, ktorým sú označované také profesijné kvality učiteľa, ktorí pokrývajú celý rozsah výkonu profesie a zároveň sú schopné rozvoja. Ich súčasťou sú vedomosti, zručnosti, postoje a skúsenosti či hodnoty, motívy a vlastnosti osobnosti a ich základ môže učiteľ získať v prípravnom vzdelávaní a ďalej ich rozvíjať v priebehu svojej profesijnej dráhy (Průcha a kol., 2003) [19].

Súčasný európske trendy reflektujú požiadavku štruktúry kompetencií učiteľa a spoločné úsilie expertov stanovilo dve veľké skupiny: a) kompetencie vzťahujúce sa na proces učenia a b) kompetencie vzťahujúce sa na výsledky učenia (European Commission, 2002) [2]. Vychádzajúc z tejto štúdie bol expertnou skupinou na Slovensku navrhnutý kompetenčný profil učiteľa vymedzujúci kľúčové a špecifické kompetencie rozpracované do profesijných štandardov pre každú kategóriu a každý kariérny stupeň (Kasáčová a kol., 2006) [9]. Ide o tri dimenzie: a) dimenzia žiak (kompetencie orientované na žiaka), b) dimenzia edukačný proces (kompetencie orientované na edukačný proces) a c) dimenzia sebarozvoj učiteľa (kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa). V rámci týchto dimenzií sa od učiteľa očakáva identifikácia vývinových, individuálnych charakteristík žiaka, psychologických a sociálnych faktorov učenia žiaka, sociokultúrneho kontextu vývoja žiaka, mediácia obsahu edukácie, vytváranie podmienok edukácie (tvorba pozitívnej klímy triedy), ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiaka, profesionálny rast a sebarozvoj. V rámci pregraduálnej prípravy sa otvára priestor pre kompetenčnú prípravu učiteľov ako základ profesionality učiteľa, mali by byť nadobúdané nasledujúce kompetencie: odborné-predmetové, psychodidaktické, komunikačné/komunikatívne, diagnostické/intervenčné, riadiace/organizačné, poradenské/konzultatívne a sebareflexívne (Helus, Bravená, Franclová, 2012; Spilková, 2004) [6; 20]. Rámec kľúčových kompetencií tvorí súčasť profesionality učiteľa a podporuje expertnosť povolania.

Cieľom tejto štúdie je prezentovať čiastkové výsledky výskumu zameraného na úroveň odborného-predmetových kompetencií študentov učiteľstva Univerzity P. J. Šafárika UPJŠ v Košiciach (Slovenská republika) z pohľadu cvičných učiteľov.

Prezentácia hlavného materiálu. Učiteľské povolanie sa zvykne pomenovávať ako učiteľská profesia, v odbornej literatúre sa stretneme s množstvom definícií a názorov odborníkov a autorov na túto tému (Helus a kol., 2012; Průcha, 2002; Krajčová, 2001; Vašutová, 2002) [6; 18; 12; 21]. Kosová (2005, s. 102) [10] sa nad týmto pojmom zamýšľa vo vzťahu k definícii profesie, pričom konštatuje: „keď človek hovorí o učiteľskom povolaní v bežnej reči, nazve ho bez zaváhania profesiou. Zodpovedá však atribútom, ktoré sú pre profesiou typické? Vedia učelia, v čom majú byť vlastne nenahraditeľní profesionáli? A dokážeme ich to naučiť? Alebo už v príprave zakladáme prvky deprofesionalizácie?“. Vystáva tu teda otázka: „Kam učiteľské

povolanie zaradiť, k profesiám alebo semiprofesiám?“. Semiprofesie sa realizujú vo veľkých byrokratických organizáciách s hierarchickou štruktúrou, s veľkým počtom členov, prevažne žien (Lukášová-Kantorková, 2003, s. 22) [13]. Reformné premeny školstva sčasti otvárajú možnosti prechodu od semiprofesie k profesii. Na učiteľov sú kladené nové požiadavky, ktoré menia ich postavenie a kompetencie. Z vykonávateľov a implementátorov štátom určeného kurikula sa stávajú tvorcami školského kurikula, ktorého hlavnou myšlienkou je rozvoj žiackych kompetencií (Kosová a kol., 2015, s. 6) [11]. Od učiteľov sa teda očakáva, aby projektovali a realizovali vyučovacie stratégie s využitím nových technológií a postupov vedúcich k efektívnemu učeniu sa žiakov.

V učiteľskej profesii sa kladie dôraz na rozvoj učiteľských kompetencií počas celej pedagogickej praxe. K naplneniu parametrov kvality učiteľskej profesie, jej prechodu od semiprofesie k profesii učiteľského povolania by mala v značnej miere prispievať pregraduálna príprava.

Príprava na učiteľskú profesiu prebieha na univerzitnej úrovni, vo väčšine prípadov vysokoškolských fakúlt v dvojstupňovom modeli, t. j. na bakalárskom a magisterskom stupni podľa opisov študijných odborov zverejnených akreditačnou komisiou ako poradným orgánom vlády Slovenskej republiky. V podmienkach Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach (UPJŠ) sa uplatňuje jeden študijný učiteľský odbor – Učiteľstvo akademických predmetov. Špecifikom štúdia je charakter študijného odboru, kde v rámci bakalárskeho stupňa štúdia ide o medziodborové štúdium a na magisterskom stupni o učiteľské štúdium. Univerzita so svojimi fakultami, ktoré sa zaoberajú prípravou budúcich učiteľov, je výnimočnou na Slovensku, pretože študenti po ukončení trojročného bakalárskeho štúdia, t. j. po ukončení medziodborového štúdia, majú možnosť rozhodnúť sa, či budú pokračovať na magisterskom stupni v študijnom odbore učiteľstvo akademických predmetov alebo v jednodoborovom štúdiu. Aby však bola ich voľba transparentnejšia, v rámci bakalárskeho štúdia sú im k dispozícii bloky pedagogických, psychologických, sociálnovedných a odborových disciplín, ktoré im pomáhajú vo vlastnej profilácii. Pregraduálna príprava učiteľov je v podmienkach UPJŠ sústredená prioritne do magisterského stupňa štúdia (Orosová, Boberová, 2016) [15].

Príprava na učiteľskú profesiu v sebe zahŕňa teoretickú a praktickú časť, pričom teoretická časť prebieha spravidla v univerzitných podmienkach a je zameraná na získavanie a rozvoj vedomostí, zručností a spôsobilostí v oblasti pedagogiky, psychológie a vo vedných odboroch vyučovacích predmetov a praktická časť je orientovaná na výkon samotného povolania. Praktická časť prípravy je realizovateľná v dvoch krokoch, a to v rámci predmetu didaktického charakteru študijných plánov učiteľstva jednotlivých fakúlt v univerzitných podmienkach a ako samostatná pedagogická prax študentov učiteľstva v podmienkach cvičných škôl regionálneho školstva (Orosová, 2017) [16].

Pedagogická prax budúci učiteľov v podmienkach UPJŠ sa realizuje v magisterskom stupni štúdia počas dvoch rokov, teda 4 semestrov. Študijné programy Učiteľstva akademických predmetov na Filozofickej fakulte UPJŠ a Prírodovedeckej fakulte UPJŠ majú vo svojich študijných plánoch jednotné predmety týkajúce sa pedagogickej praxe. Ide o štyri typy pedagogickej praxe, ktoré sú uvádzané ako povinné predmety, a to: Hospitačná náčuvová pedagogicko-psychologická prax, Výstupová priebežná prax, Výstupová súvislá prax I a Výstupová súvislá prax II (tab. 1).

Pojem pedagogická prax je vnímaný z viacerých pohľadov (Đurič a kol., 2000, s. 362; Ivanovičová, 2006; Černotová, 1997; Průcha, Walterová, Mareš, 2003; Porubská, 2007) [3; 8; 2; 18; 17], vo všeobecnosti však môžeme povedať, že ide o prípravu študentov učiteľstva na vyučovanie a každodenný život školy prostredníctvom praktického tréningu (Kosová, Tomengová a kol., 2015) [11]. Ako uvádzajú Orosová a Boberová (2016) [15], praktický tréning sa realizuje v univerzitných podmienkach a v podmienkach „*cvičných škôl*“, kde ide predovšetkým o praktické prevedenie, skúšanie si vyučovacích metód, stratégií, techník vyučovania, ako i riadenie triedneho kolektívu, práce žiakov v rámci rôznych organizačných foriem a ďalších aktivít spojených

s činnosťou a pôsobením učiteľa v reálnych pedagogických podmienkach.

Tab. 1.

Typy pedagogickej praxe na UPJŠ

Skratka	Názov	Kredit	Rozsah	Ukončenie	Ročník	Semester	Prerekvizita
KPE/MPPa/15	Hospitačná náčuvová pedagogicko-psychologická prax	2	36sC	A	1	Z	-
XX/MPPb/15	Výstupová priebežná prax	1	36sC	A	1	L	KPE/PDU/1, KPPaPZ/PPgU/15 (alebo KPPaPZ/PaSP/09), KPE/MPPa/15
XX/MPPc/15	Výstupová súvislá prax I	2	4tC	A	2	Z	XX/MPPb/15
XX/MPPd/15	Výstupová súvislá prax II	2	6tC	A	2	L	XX/MPPc/15

Vysvetlivky: XX – kód príslušnej katedry/ústavu

Pri realizácii pedagogickej praxe je najdôležitejšia implementácia teórie získanej počas teoretickej akademickej prípravy do pedagogickej školskej praxe. Študenti učiteľstva, t. j. praktikanti sú osoby, ktoré sa v rámci pedagogickej praxe pripravujú na povolanie učiteľa a svoju praktickú činnosť vykonávajú v škole a školských zariadeniach pod vedením

cvičných učiteľov a odborníkov z fakulty – učiteľov predmetových didaktík. Spolupráca s cvičnými učiteľmi prebieha v prostredí cvičných škôl regionálneho školstva. Praktikanti v cvičnej škole v závislosti od typu pedagogickej praxe realizujú: H – hospitáciu (náčuv), R VH – rozbor vyučovacej hodiny, PV – pedagogický výstup (tab. 2).

Tab. 2.

Rozsah pedagogickej praxe v cvičnej škole

Kód praxe	Termín praxe	Pedagogická prax	Trvanie praxe v cvičnej škole	Rozsah praxe a povinnosti študenta v cvičnej škole
MPPa	1.-14.týždeň zimný semester	Hospitačná náčuvová pedagogicko-psychologická prax	6 týždňov (štvrtok 3 VH)	18 hodín (12 H, 6 R VH)
MPPb	1.-14.týždeň letný semester	Výstupová priebežná prax	12 týždňov (štvrtok 3 VH)	18 hodín/AP (11 H, 1 PV, 6 R VH)
MPPc	zimný semester (podľa harmonogramu ak. roka)	Výstupová súvislá prax I.	4 týždne	24 hodín/AP (6 H, 18 PV, 18 R VH)
MPPd	letný semester (podľa harmonogramu ak. roka)	Výstupová súvislá prax II.	6 týždňov	38 hodín/AP (8 H, 30 PV, 30 R VH)
DPŠ	Podľa ind. možnosti študenta, cvičného učiteľa	Pedagogická prax	6 týždňov alebo dlhšie (závisí od časovej dotácie AP)	40 hodín/AP (8 H, 32 PV, R VH)

Cvičná škola a cvičný učiteľ sú termíny, ktoré sa v bežnej praxi používajú, avšak nie sú legislatívne ukotvené.

Cvičnou školou je pre potreby pedagogickej praxe študentov učiteľstva označované školské zariadenie, v ktorom prebieha vzdelávanie a výchova žiakov (na základných školách) a študentov (na stredných školách). Cvičná škola a univerzita vysielajúca praktikantov má uzavretú zmluvu o spolupráci (Orosová, 2017) [16]. UPJŠ má zmluvnú spoluprácu s 129 základnými a 126 strednými školami v Košickom a Prešovskom samosprávnom kraji. V meste Košice má spolu zazmluvnených 69 základných a stredných škôl a k dispozícii má 399 cvičných učiteľov. Každoročne spolupracuje s cca 385 cvičnými učiteľmi.

Cviční učitelia sú pedagogickí zamestnanci základnej alebo strednej školy, ktorí sa v období pedagogickej praxe stávajú spolupracovníkmi vysokej školy, na základe dohody o vykonaní práce, ktorá praktikantov na ich školu vyslala. Cviční učitelia musia mať požadovanú pedagogickú spôsobilosť na vyučovanie daného aprobačného predmetu a minimálne prvú atestáciu, resp. adekvátnu náhradu. Počas pedagogickej praxe študentov pôsobia ako:

- radcovia – poskytujú cenné rady týkajúce sa každodenného života v školskej triede, povzbudzujú praktikantov a pomáhajú im zvládať počiatočné ťažkosti,
- vzory profesionálov – predvádzajú vzorový profesijný výkon v triede, rôzne prístupy k výučbe, rozmanité vyučovacie postupy, vzťah k žiakom, kolegom a pod.,
- informátori – informujú praktikantov o kurikule, dokumentácii, charakteristikách žiakov, vyučovacích stratégiách a i.,
- tréneri – zodpovedajú za výcvik praktikantov v príslušných pedagogických schopnostiach,

- pozorovatelia – pozorujú praktikantov v triede, ich činnosť, správanie,
- poskytovatelia spätnej väzby – kriticky reflektujú a hodnotia priebeh a výsledky vlastnej činnosti,
- zhromažďovatelia informácií – zhromažďujú informácie o priebehu praxe praktikantov a poskytujú konštruktívnu správu a hodnotenie praxe praktikanta pre fakultu (Musai, 1996, podľa Filová, 2002, s. 151-152) [5].

Počas pedagogickej praxe študent učiteľstva by sa mal priamo v praxi orientovať v základnej pedagogickej dokumentácii školy a triedy, spoznávať školské prostredie v podmienkach triedy, poznávať žiakov v triede, využívať individuálny prístup k nim, optimálne plánovať vyučovanie, samostatne a tvorivo realizovať vyučovacie procesy, tvoriť a rozvíjať vlastnú koncepciu výučby a vlastný učebný štýl (Orosová, 2017) [16]. Hlavným cieľom pedagogickej praxe je teda rozvoj kompetencií budúcich učiteľov, t. j. profesijných kompetencií zameraných na vzťah učiteľa k žiakovi, k vyučovaciemu procesu a vlastnému sebarozvoju, a to v troch základných dimenziách: personálnej, etickej a odbornej (Kasáčová, 2006, s. 21) [9]. V našom príspevku sa zameriavame na odbornú dimenziu, v ktorej ide o ovládanie vyučovacích predmetov, ich obsahov, medzipredmetových vzťahov, ako i didaktického charakteru vyučovacieho procesu a štýlu vyučovania a konkrétne na odbornú-predmetovú kompetenciu, na rozvoj ktorých sa, popri psychodidaktických kompetenciách, kladie v praktickej profesijnej príprave študentov učiteľstva najväčší dôraz.

Metodológia. V rámci projektu «Inovácie metód rozvoja sebareflexívnych kompetencií študentov učiteľstva v praktickej profesijnej príprave», ktorý bol riešený Katedrou pedagogiky FF UPJŠ, bol realizovaný pedagogický výskum zameraný na zistenie úrovne

profesijných kompetencií študentov učiteľstva z pohľadu cvičných učiteľov. Cieľom výskumu bolo zistiť úroveň profesijných kompetencií študentov učiteľstva v troch dimenziách: dimenzii žiak, dimenzii edukačný proces a dimenzii sebarozvoj. Pre potreby tejto štúdie sme vybrali iba časť výskumu zameranú na hodnotenie úrovne odbornopredmetových kompetencií budúcich učiteľov cvičnými učiteľmi.

Výberový výskumný súbor tvorili cviční učitelia zo základných a stredných škôl (N=210; 12,9% muži (N=27) a 87,1% ženy (N=183)). Najväčšie zastúpenie (tab.3) mali učitelia s dĺžkou pedagogickej praxe 16-20 rokov (N=47; 22,4%) a s dĺžkou pedagogickej praxe nad 31 rokov (N=50; 23,8%).

Tab. 3

Dĺžka pedagogickej praxe respondentov			
		N	%
	1-5 rokov	3	1,4
	6-10 rokov	13	6,2
	11-15 rokov	22	10,5
	16-20 rokov	47	22,4
	21-25 rokov	44	21,0
	26-30 rokov	31	14,8
	nad 31 rokov	50	23,8
Total		210	100,0

Ako výskumný nástroj bol použitý škálový dotazník vlastnej tvorby, ktorý bol zverejnený prostredníctvom online formulára. Respondenti, cviční učitelia UPJŠ, boli mailovou komunikáciou, ktorá obsahovala link na vyplnenie dotazníka, oslovení k spolupráci. Dotazník obsahoval 4 moduly so subškálami. V prvom module I. boli základné informácie o respondentoch. V moduloch II. a III. respondenti hodnotili úroveň profesijných kompetencií študentov učiteľstva pomocou päťstupňovej Likertovej škály (bez ťažkostí samostatne; s menšími ťažkosťami samostatne; s väčšími ťažkosťami samostatne; s ťažkosťami za pomoci cvičného učiteľa; neviem posúdiť). Modul IV. sa zameriaval na odporúčania cvičných učiteľov vo vzťahu k rozvoju profesijných kompetencií študentov. Reliabilita jednotlivých subškál bola dostatočná, Cronbachove alpha pre úroveň kompetencií študentov učiteľstva v rámci praktickej profesijnej prípravy $\alpha=0,925$, pre úroveň sebareflexívnych kompetencií študentov učiteľstva v rámci praktickej profesijnej prípravy $\alpha=0,960$ a pre odporúčania cvičného učiteľa k rozvoju kompetencií študentov učiteľstva $\alpha=0,835$.

Pri spracovaní získaných údajov sme využívali nástroje javovej analýzy, popisnej štatistiky (priemer, modus, smerodajná odchýlka,

špicatosť, šikmosť, rozpätie, maximum, minimum, súčet, medián) a induktívnej štatistiky (Kolmogorov-Smirnov test na určenie normality rozloženia dát a neparametrický Mann-Whitney test na overenie hypotézy výskumu). Analýza údajov bola vykonaná pomocou štatistického programu IBM SPSS 20 (Almašiová, Kohútová, 2016) [1].

Cviční učitelia hodnotili úroveň odbornopredmetových kompetencií študentov učiteľstva, ktorí pôsobili počas pedagogickej praxe pod ich vedením. 54,8% cvičných učiteľov vyjadrilo, že študenti bez ťažkostí využívajú vedecké základy svojho predmetu, avšak iba 27,6% potvrdilo, že využívajú bez ťažkostí i vedecké základy z príbuzných vedných odborov. V tejto súvislosti je potrebné poukázať na medzipredmetové vzťahy nielen na úrovni základného a stredného školstva, ale i v pregraduálnej príprave. Tento rozdiel je badateľný i v prípade vyjadrenia, že študenti využívajú s ťažkosťami za pomoci cvičného učiteľa vedecké základy z príbuzných vedných odborov. Signifikantnosť tohto rozdielu bola potvrdená Mann-Witney testom, ktorý preukázal štatistické rozdiely vo využívaní vedeckých poznatkov z vedného odboru príslušného predmetu a vedeckých poznatkov z príbuzných odborov (tab.5).

Tab.4.

Hodnotenie úrovne odbornopredmetových kompetencií študentov				
	využíva vedecké základy príslušného predmetu		využíva vedecké základy aj z príbuzných vedných odborov	
	N	%	N	%
bez ťažkostí samostatne	115	54,8	58	27,6
s menšími ťažkosťami samostatne	79	37,6	93	44,3
neviem posúdiť	4	1,9	15	7,1
s väčšími ťažkosťami samostatne	10	4,8	31	14,8
s ťažkosťami za pomoci cvičného učiteľa	1	0,5	9	4,3
bez odpovede	1	0,5	4	1,9
Total	210	100,0	210	100,0

Legenda: N – počet respondentov/cvičných učiteľov

Cviční učitelia hodnotili úroveň odbornopredmetových kompetencií študentov učiteľstva, ktorí pôsobili počas pedagogickej praxe pod ich vedením. 54,8% cvičných učiteľov vyjadrilo, že študenti bez ťažkostí využívajú vedecké základy svojho predmetu, avšak iba 27,6% potvrdilo, že využívajú bez ťažkostí i vedecké základy z príbuzných vedných odborov. V tejto súvislosti je potrebné poukázať na medzipredmetové vzťahy nielen na úrovni základného a stredného

školstva, ale i v pregraduálnej príprave. Tento rozdiel je badateľný i v prípade vyjadrenia, že študenti využívajú s ťažkosťami za pomoci cvičného učiteľa vedecké základy z príbuzných vedných odborov. Signifikantnosť tohto rozdielu bola potvrdená Mann-Witney testom, ktorý preukázal štatistické rozdiely vo využívaní vedeckých poznatkov z vedného odboru príslušného predmetu a vedeckých poznatkov z príbuzných odborov (tab.5).

Tab.5

Mann-Whitney test				
	využíva vedecké základy aj z príbuzných	N	Mean Rank	Sum of Ranks
využíva vedecké základy príslušného predmetu	bez ťažkostí samostatne	58	30,06	1743,50
	s ťažkosťami za pomoci cvičného učiteľa	9	59,39	534,50
	Total	67		

Test Statistics^a

	využíva vedecké základy príslušného predmetu
Mann-Whitney U	32,500
Wilcoxon W	1743,500
Z	-7,100
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
a. Grouping Variable: využíva vedecké základy aj z príbuzných	

Na hladine významnosti $p=0,05$ sme zistili, že je štatisticky významný rozdiel medzi využívaním vedeckých poznatkov z vedného odboru príslušného predmetu a vedeckých poznatkov z príbuzných odborov ($p<0,05$). Výsledky poukazujú na potrebu prepájať v rámci pregraduálnej prípravy vedecké poznatky z vedného odboru príslušného predmetu a vedeckých poznatkov z príbuzných odborov.

Záver. Pedagogická prax študentov učiteľstva ako súčasť praktickej prípravy je realizovateľná v podmienkach cvičných škôl regionálneho školstva. Cviční učelia pri realizácii pedagogickej praxe aktívne spolupracujú s vysokoškolskými učiteľmi pregraduálnej prípravy.

Výsledky výskumu poukázali na potrebu rozvíjať odborno-predmetové kompetencie študentov učiteľstva, aby sa tieto kompetencie v maximálnej miere prejavili pri využívaní vedeckých poznatkov z vedného odboru príslušného predmetu a vedeckých poznatkov z príbuzných odborov, ktoré sú v pedagogickej praxi nevyhnutnosťou.

Zámery na ďalší prieskum v tomto smere by z nášho pohľadu, a na základe výsledkov výskumu, mali byť orientované na interdisciplinárny charakter pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov akademických predmetov vo vzdelávacích inštitúciách Slovenskej republiky.

Literatúra

1. Almašiová, A., Kohútová, K. (2016). *Štatistické spracovanie dát sociálneho výskumu v programe SPSS*. Ružomberok: Verbum. 173 s. ISBN 978-80-561-0407-1.
2. European Commission. (2002). *Regular report on Slovakia's progress towards accession*. Brussels, 2002. /Online/http://ec.europa.eu/enlargement/archives/pdf/key_documents/2002/sk_en.pdf
3. Čemotová, M. a kol. (1997). *Kapitoly z pedagogiky pre študentov učiteľstva*. Prešov: FF PU. 105 s. ISBN 978-80-888-8508-5.
4. Ďurič, L. a kol. (2000). *Výchova a vzdelávanie dospelých: andragogika*. Terminologický a výkladový slovník. Bratislava: SPN. 552 s. ISBN 80-08-02814-9.
5. Filová, H. (2002). Intervence cvičných učitelů v procesu vytváření pedagogických dovedností studentů učitelství primární školy. In: Kasáčová, B. (ed.). 2002. *Spolupráca univerzity a škôl. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie Cvičný učiteľ. 18. 1. 2002*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, s. 151-160.
6. Helus, Z. a kol. (2012). *Perspektivy učitelství*. Praha: PF UK, 6 s. ISBN 978-80-7290-596-6.
7. Hupková, M., Petlák, E. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS. 140 s. ISBN 80-89018-77-7.
8. Ivanovičová, J. (2006). Zmeny učiteľskej profesie a kontinuálne vzdelávanie učiteľov. In: *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita, 197 s. ISBN 80-85879-74-3.
9. Kasáčová, B. (2006). Dimenzie učiteľskej profesie. In: Kolektív autorov. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC. 164 s. ISBN 80-8045-431-0.
10. Kosová, B. (2005). Profesionalita učiteľa – učiteľ ako expert. In: Jandová, R., ed. 2005. *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. 102 s. ISBN 80-7040-789-1.
11. Kosová, B., Tomengová, A. a kol. (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum. 226 s. ISBN 978-80-557-0860-7.
12. Krajčová, N. (2001). Pedagogická profesia v zmenených spoločenských podmienkach. In: *Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien* (riziká, problémy, perspektívy). Prešov: FHPV PU, MPC v Prešove, Nadácia Škola dokorán. ISBN 80-8068-037-X.
13. Lukášová-Kantorková, H. (2003). Učiteľská profesie v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe). Ostrava: Pedagogická fakulta OU. 22 s. ISBN 80-7042-272-6.
14. Odehnal, M. (2000). Proč měnit názor na kvalitu ve vzdělávání? In: *Učitel'ské listy*. Roč.8, č.3, s.2.
15. Orosová, R., Boberová, Z. (2016). *Pregraduálna príprava učiteľov. Organizácia pedagogickej praxe na UPJŠ*. Prešov: UPJŠ v Košiciach. 142 s. ISBN 978-80-8152-460-8.
16. Orosová, R. (2017). *Pedagogická prax v cvičných školách UPJŠ*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. 108 s. ISBN 978-80-8152-557-5.
17. Porubská, G. (2007). Pedagogická prax ako prostriedok rozvoja učiteľských kompetencií. In: *Pedagogická prax súčasnosti a perspektívy*. Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. 422 s. ISBN: 978-80-8094-145-1.
18. Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 160 s. ISBN 80-7178-621-7.
19. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
20. Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. 271 s. ISBN 80-7315-081-6.
21. Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: UK PedF. 283 s. ISBN 80-7290-100-1.

Основою професійності вчителя є компетентнісна підготовка, якій надається велика увага в процесі навчання студентів - майбутніх учителів. Відповідно важливим завданням педагогічних факультетів стає розвиток компетентності студентів під час їх підготовки, яка має теоретичний і практичний характер. Практична складова реалізується в рамках педагогічної практики студентів як підготовка до уроків шляхом тренінгу в умовах університету та регіональних шкіл. Учителі шкіл тісно співпрацюють з викладачами університету. Автори дослідили рівень професійно-предметних компетентностей студентів Кошицького університету імені Павла Йозефа Шафарика (Словацька Республіка) за оцінкою вчителів під час педагогічної практики в школах. Результати досліджень показують необхідність розвитку професійно-предметної компетентності студентів вищої школи з метою максимального використання ними наукових знань відповідних шкільних предметів та споріднених дисциплін, які є важливими в педагогічній діяльності.

Ключові слова: майбутній учитель, компетентність, професійно-предметна компетентність, педагогічна практика, учитель школи.

The base of teacher's professionalisation is the competence training of teachers within the frame of practical professional training, which requires considerable attention within the frame of pre-graduate study. Therefore an important role of the Faculties of teaching is the competence development of students of the teaching profession, it means the future teachers. The competences are developed within the preparation of teaching profession, which is of a theoretical and practical character. Practical preparation is realized within the pedagogical practice of students of the teaching profession as a preparation for teaching and everyday life of the school through the practical training that is realized in the universities conditions and in the conditions of training schools. In co-operation with university teachers and individual training teachers the training schools are the co-creator of the concept of pedagogical practice and therefore also of the competence training of students of the teaching profession. Authors have decided to map the level of competences of students of the teaching profession and they present in the contribution the results of research oriented on the opinions of training teachers on the level of professional-subject competences of students of the teaching profession at Pavol Jozef Šafárik University. The results of research pointed out to necessary to develop professional-subject competences of students of the teaching profession, that these competences show to the maximum extent during the using scientific knowledge from the science of the relevant subject and scientific knowledge of related science, which are necessity in pedagogical practice.

Key words: student of the teaching profession, competences, professional-subject competences, pedagogical practice, training teacher.

UDC 373.6(075)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-64-67

doc. Paed Dr. Petrasová Alica, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Slovenská Republika

SPÔSOBILOSŤ KRITICKY MYSLIEŤ AKO DETERMINANT TRANSFORMÁCIE SYSTÉMU VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

Učítelia, ako absolventi vysokoškolského štúdia učiteľstva v súlade s opisom svojho odboru štúdia, majú disponovať profesijnými kompetenciami, ktoré im umožnia efektívne vykonávať svoje povolanie. Majú mať teoretické vedomosti o zásadných faktoroch a procesoch socializácie a výchovy, o kultúrnych súvislostiach antropogenézy, a jej psychologických interpretáciách. Získať orientáciu v obsahoch základného všeobecného vzdelávania a vedieť ich efektívne transformovať pre didaktické účely, disponovať schopnosťou didaktického projektovania výučby v základných oblastiach ľudskej kultúry, s dôrazom na počiatočnú akulturáciu detí, ako aj enkulturáciu imigrantov či členov minorít.

Kľúčové slová: kritické myslenie, reflexia, súvislá výučbová prax, individualizácia a diferenciácia vyučovania.

Stanovenie problému. Tak ako v iných krajinách, i v Slovenskej republike «vstúpilo» kritické myslenie do dokumentov štátnej vzdelávacej politiky – do príslušných vzdelávacích programov a projektov, učebných osnov a učebníc. Pre školy a učiteľov tak vyvstala úloha: realizovať kritické myslenie v školskej praxi. Z teoretického hľadiska určite oprávnená požiadavka, z pohľadu praxe nie jednoduchá záležitosť.

Schopnosť kriticky myslieť sa vo všeobecnosti považuje za jeden z cieľov výchovy a vzdelávania. Americkí bádatelia M. Scriven a R. Paul (1993) konštatujú, že kritické myslenie či uvažovanie je intelektuálny proces, ktorého základom je pojmové uchopenie (konceptualizácia), analýza, syntéza a vyhodnotenie informácií. Spomínaní autori vytvorili v Kalifornii (USA) inštitút, ktorý sa venuje popisu a výučbe rozličných aspektov kritického myslenia. Ponúkame ich prehľad s cieľom vytvorenia si lepšej predstavy o komplexnosti operácií kritického myslenia. Uvažovanie (usudzovanie) zahŕňa štyri aspekty: prvky, rysy, štandardy a schopnosti. Podľa autorov, každé kritické myslenie alebo uvažovanie zahŕňa určitý počet týchto prvkov: cieľ, problém, referenčný rámec alebo hľadisko, informácie, kľúčové pojmy, premisy, inferencie vyvodenia a dôsledky. Hlavnými rysmi kritického myslenia sú: pokora, statočnosť, zodpovednosť, disciplína, vcítenie sa, zvedavosť, vytrvalosť, integrita a nezávislosť ducha (jedinec neuznáva žiadnu vyššiu autoritu než samého seba a nestavia žiadnu hodnotu vyššie než svoj vlastný úsudok). Kvalitu úsudku spoznáme, ak je logický, úplný, jasný, presný, špecifický, plauzibilný (pravdepodobný, prijateľný), konzistentný, hlboký, široký, adekvátny, správny, vhodný a významný.

Súčasný vymedzenie pojmu kritického myslenia z kognitívneho hľadiska popisujú aj slovenskí autori napr.: Strženeč (2010), Ruisel (2008) a Ruisel, Ruiselová (2011). Podľa nich zasahuje obsah kritického myslenia do oblastí, akými sú: vedecké myslenie, formálna a neformálna logika, pravdepodobnostné myslenie, hodnotenie kvality informácií, generovanie a výber alternatív a cieľov a analyzovanie argumentov umožňujúcich vytvárať adekvátne závery.

Podľa Tureka (2003) by kvalitný argument mal obsahovať tvrdenie (hlavnú myšlienku), zdôvodnenie tvrdenia a dôkazy na podporu jednotlivých tvrdení. Práve v schopnosti argumentácie môžeme nájsť prepojenie medzi filozofickým a kognitívnym prístupom ku kritickému

mysleniu. Nedostatok schopností odôvodniť vlastné postoje a správanie, či slabé využívanie a overovanie nadobudnutých znalostí pri riešení životných problémov znižuje význam samotných informácií a poznatkov.

O kritickom myslení uvažovať aj ako o multidimenzionálnom konštrukte. Kritické myslenie vyžaduje kognitívne schopnosti, ale zároveň aj dispozície, odrážajúce vlastnosti ideálneho kritického mysliteľa – teda postoje ku vyhľadávaniu informácií, flexibilitu, zvedavosť, potrebu byť dostatočne informovaný, či otvorenosť k poznávaniu problému z viacerých hľadísk. K týmto zložkám pridávajú aj schopnosť transferu a metakognície.

Kritické myslenie zaraďujeme (spolu so spôsobilosťou riešiť problémy a tvorivo myslieť) do množiny spôsobilostí, ktoré patria medzi kľúčové kompetencie učiteľa. Kritické myslenie znamená posúdiť nové informácie, tvoriť úsudky, posudzovať význam informácií pre svoje potreby a pre reálne potreby spoločnosti. Ľudia neschopní kritického uvažovania na často zaraďujú do zástupu fundamentalistov a podliehajú rozličným ideológiám. Nevedia správne posudzovať vzťahy, súvislosti, nedokážu prijať, že každý človek môže mať na určitú situáciu iný názor. Takýto jedinci predstavujú nebezpečenstvo pre demokraciu. Deštruktívne správanie alebo politický fundamentalizmus sa k slovu hlása aj vtedy, keď ľudia uprednostňujú „tunelové videnie“, zameriavajú sa len na výsek reality, až nakoniec nie sú schopní vnímať celok, ktorý by naopak vnímať mali. K rozvoju násilia a fundamentalizmu s najväčšou pravdepodobnosťou prispieva neadekvátny školský systém, pre ktorý je typické nedostatočné vedenie ku kritickému mysleniu. Keď podporujeme a rozvíjame kritické myslenie, posilňujeme tým životy jednotlivcov a investujeme do spoločnej budúcnosti.

Predstavy vzdelávacej politiky (štátu) o cieľoch výchovy a vzdelávania, v súvislosti s rozvíjaním kritického myslenia žiakov a študentov, sú formulované vo všeobecnej rovine, takže sú často interpretované rôznymi spôsobmi. Sú aj ďalšie dôvody, ktoré brzdia zavádzanie kritického myslenia do školskej praxe: odlišné názory na účelnosť a fungovanie existujúcich koncepcií (často bez hľadania styčných bodov s tradíciou), absencia širšej odbornej a verejnej diskusie, nedostatočné prepojenie vedy, výskumu a edukačnej praxe, strácanie potenciálu odborníkov uchopiť túto oblasť v potrebnej hĺbke a

komplexnosti, zlyhávanie prípravy i ďalšieho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov a pod. Problematike kritického myslenia sa uskutocňuje v zahraničí bohatý empirický výskum.

Výskumná činnosť v tejto oblasti je na Slovensku, žiaľ, realizovaná iba vo veľmi malom rozsahu (pozri Kosturková, 2013, 2014, 2017). Ojedinelými zmienkami o nedostatkoch kritického myslenia jednotlivých skupín respondentov sú medzinárodne testové previerky a parciálne výsledky realizovaných výskumov u vysokoškolákov. Väčšina vedeckého bádania a publikácií sa venuje teoretickej analýze danej problematiky, často však aplikácie konkrétneho riešenia v edukačnej praxi. Bez rozsiahlej, objektívnej a spoľahlivej reflexie však nemôže slovenské školstvo zvýšiť kvalitu edukácie a nastúpiť cestu k inkluzívnemu vzdelávaniu.

Schopnosť reflexie vlastnej činnosti je zásadnou spôsobilosťou učiteľov. Je to kompetencia k osobnému rastu, kompetencia k sebarozvoju a sebazdokonaľovaniu profesionála v edukácii. Ukazuje sa, a to nielen vo vzťahu k skupine žiakov so špecifickými potrebami, že je potrebný zásadný obrat v cieľoch, prostriedkoch a procesoch činnosti učiteľov smerom od ich vnímania ako popularizátorov vedy k odborníkom na komplexný sociálny a personálny rozvoj žiaka.

Jedným z hlavných výstupov školského vzdelávania je dosiahnuť, aby sa žiaci stali mysliacimi individuami, ktoré budú prispievať k riešeniu problémov spoločnosti a vytvárať hodnoty. Myslenie je najvyššou formou poznávania a je zložené z množstva myšlienkových operácií, je podmienené sociálne a kultúrne, úzko súvisí s jazykom a rečou. Z pedagogického hľadiska sa rozvoj myslenia, hlavne kritického, považuje za prioritu školskej edukácie. Spoločnosť by teda mala prostredníctvom školy, ako spoločenskej inštitúcie, posilňovať mieru tejto zodpovednosti. Škola si nemôže dovoliť zaujať pozíciu „mŕtveho chrobáka“ a vytvárať len ilúziu uskutočňovania reformy. Práve naopak, má prijať ponúkané výzvy a prispievať k zmenám, ktoré sú s reformou školy spojené.

Učitelia pre primárne vzdelávanie ako absolventi vysokoškolského štúdia učiteľstva v súlade s opisom svojho odboru štúdia majú disponovať profesijnými kompetenciami, ktoré im umožnia efektívne vykonávať svoje povolanie. Majú mať teoretické vedomosti o zásadných faktoroch a procesoch socializácie a výchovy, o kultúrnych súvislostiach antropogenézy, a jej psychologických interpretáciách. Vedia preukázať orientáciu v obsahoch základného všeobecného vzdelávania a efektívne ju transformovať pre didaktické účely, disponujú schopnosťou didaktického projektovania výučby v základných oblastiach ľudskej kultúry, s dôrazom na počiatočnú akulturáciu detí, ako aj enkulturáciu imigrantov či členov kultúrne hendikepovaných minorít. V neposlednom rade majú naplňať požiadavku Štátneho vzdelávacieho programu a zabezpečiť, aby edukačná činnosť bola zameraná na to, aby škola a školské vzdelávanie fungovali ako spravodlivé systémy, kde majú všetci žiaci rovnakú príležitosť rozvíjať svoj potenciál.

Cieľom tejto štúdie je prezentovať spôsobilosť kriticky myslieť ako determinant transformácie systému výchovy a vzdelávania.

Prezentácia hlavného materiálu. Reforma regionálneho školstva závisí od kvality jeho učiteľov, ktorých pripravujú vysoké školy. Výstupové kvality absolventa štúdia sú nevyhnutne spojené so zmenami kvality jeho prípravy. Od študentov, ako budúci učiteľov primárneho vzdelávania, sa očakáva vnášanie inovácií do vzdelávacieho systému. Systematické zdôrazňovanie a vedenie ku kritickému mysleniu v školskej praxi by pomohlo študentom uvedomiť si požiadavky a potreby súčasnej spoločnosti. Je preto potrebné, aby si už počas štúdia uvedomovali, že v súčasnosti sa pri organizácii výučbových aktivít nemôže rátat s rovnakými vývinovými potenciálmi u všetkých žiakov, s ktorými pedagóg pracuje a nie je možné uplatňovať jednotné a univerzálne obsahy a postupy v akejkoľvek situácii učenia sa u všetkých žiakov rovnako. Je žiaduce, aby sa zamýšľali sa nad tým, aký obsah učiva sa bude vo výučbe žiakov sprostredkovať a aké sú na to jeho vývinové predpoklady. Do popredia vystupuje požiadavka dôležitosti akceptácie individualizovaného plánu vývinu u niektorých jedincov a ich individualizovaných podporných aktivít.

Priamym zdrojom a prostriedkom poznania študentov pedagogických fakúlt je ich pedagogická prax. Preto má byť konštruovaná tak, aby ich viedla učiť sa zo svojich praktických skúseností prostredníctvom ich vedomej sebareflexie. Pedagogická prax výučbová súvislá je vyústením teoretickej i praktickej prípravy študenta a - nadväzuje na výučbovú prax v troch predchádzajúcich semestroch štúdia. Študent druhého ročníka magisterského štúdia pôsobí 5 týždňov súvisle v edukačnom prostredí jednej triedy, kontinuálne vyučuje vo všetkých predmetoch. Má možnosť komplexného poznania činností základnej školy, fungovania školskej triedy, práce učiteľa a príležitosti pre uplatnenie v štúdiu nadobudnutých, vedomostí a zručností pri riešení autentických edukačných situácií. Študenti sa učia zvládnuť úlohy blízke nárokom skutočného učiteľského úväzku, vrátane mimovyučovacích aktivít s následnou metodickou a odbornou analýzou, spätnou väzbou od cvičného učiteľa, odborového didaktika a reflexiou vlastných didaktických zručností a pedagogických spôsobilostí. Uvedená pedagogická prax tak smeruje ku komplexnému rozvíjaniu učiteľských kompetencií a študenti získavajú skúsenosti s výučbou v celkovom kontexte fungovania triedy a školy s následným overovaním si svojej učiteľskej spôsobilosti (Kosová a kol., 2015).

Súvislá výučbová prax vytvára pre študentov podmienky pre získavanie profesijných skúseností a príležitosti pre ich prepájanie s teoretickými vedomosťami do vlastných konceptov profesijného myslenia a konania tým, že okrem iného, umožní študentom:

- Samostatne súvisle realizovať výučbu v jednej triede, aplikovať vyučovacie metódy, stratégie, vyučovacie koncepcie, prostriedky a pomôcky optimálne a efektívne pre daný stupeň vzdelávania.

- Rozpoznávať rozmanité potreby žiakov, akceptovať prejavy ich individuality v rámci školskej triedy, identifikovať osobitosti učenia sa žiakov, špecifické výchovno-vzdelávacie potreby a aplikovať prvky diferenciácie vo vyučovaní, prostriedky pedagogickej diagnostiky v procese vlastného učenia.

- Uvedomovanie si, analýzu, hodnotenie, usporiadanie a zovšeobecnenie vlastných pedagogických skúseností a poznatkov v konfrontácii so spätnou väzbou od cvičných učiteľov a odborových didaktikov a získať tak objektívny sebaobraz.

Reflexívny charakter súvislej výučbovej praxe vytvára pre študentov podmienky pre získavanie profesijných skúseností a príležitosti pre ich prepájanie s teoretickými vedomosťami do vlastných konceptov profesijného myslenia a konania tým, že umožní:

- odborne hodnotiť svoju vyučovaciu činnosť a inovovať pedagogické názory;

- zlepšovať svoje učiteľské schopnosti zamerané na schopnosť vychádzať v ústrety individuálnym potrebám žiakov a diferencovať výučbu podľa ich vzdelávacích potrieb;

- pochopiť koncept komplexného sociálneho a personálneho rozvoja žiaka;

- overenie si svojho potenciálu pre výkon učiteľskej profesie.

Univerzitný obsah a procesy učiteľského vzdelávania predpokladá, že študenti rozvíjajú svoje spôsobilosti prostredníctvom intelektuálnej práce, ktorá sa podobá vedeckému poznávaniu v oblasti pedagogického myslenia. Výsledkom je spôsobilosť študenta kriticky myslieť. Žiaľ, uskutočnené analýzy výsledkov medzinárodných meraní PISA (2003 – 2015) a PIIAC (2015) poukazujú na závažné zistenie, že vyššie kognitívne funkcie, najmä samostatné, hodnotiace a kritické myslenie nie je v našich školských podmienkach dostatočne rozvíjané. Tento deficit si stredoškólači prinášajú aj na vysoké školy. Sme toho názoru, že ak sledovaná premenná nie je u žiakov rozvíjaná v podmienkach ZŠ a SŠ, nebudú vedieť kriticky myslieť ani ako vysokoškólači, ani ako individua zaradené do spoločenského života. Kosturková (2013, 2014, 2017) vidí ako hlavnú príčinu tohto neuspokojivého stavu v uprednostňovaní encyklopedických vedomostí pred kritickým myslením v edukácii. Schopnosť kriticky myslieť považuje za kľúčovú kompetenciu 21. storočia a preto odporúča posilniť celoživotné vzdelávanie pedagógov v tomto smere.

Medzinárodný výskum PIIAC zisťuje predovšetkým to, ako sú občania jednotlivých krajín pripravení reagovať na nové výzvy

vedomostnej spoločnosti. Bezprostredné meranie zručností respondentov v dospelom veku prináša neporovnateľne viac výhod oproti predchádzajúcim pokusom merať gramotnosť dospelých na základe ich kvalifikácií. Diplom či certifikát o dosiahnutom vzdelaní nevypovedá dostatočne o skutočnom potenciáli respondenta, nehovoriac o dokladoch a vysvedčeníach získaných pred mnohými rokmi. PIAAC pomôže najmä lepšie pochopiť efektivitu vzdelávacích systémov pri rozvoji základných kognitívnych a pracovných zručností. PIAAC je ambiciózny program, ktorý nielen mapuje kompetencie, ale pokúša sa aj zhodnotiť, ako súvisia zručnosti so spoločensko-ekonomickým úspechom jednotlivcov či jednotlivých krajín. Výskum tiež prináša informácie o tom, do akej miery sú systémy vzdelávania úspešné v sprostredkovaní potrebných kompetencií a ako je možné zvýšiť efektivnosť vzdelávacích politík.

Z tohto dôvodu, sa tím pedagógov (A. Petrasová, A. Doušková, E. Novotná a J. Kačmárová) rozhodli zistiť stav úrovne kritického myslenia u študentov magisterského štúdia odboru Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie a analyzovať, do akej miery má táto ich spôsobilosť priamy vplyv na realizáciu a reflexiu aplikácie individualizovanej a diferencovanej výučby na súvislej výučbovej pedagogickej praxi. Sekundárnym cieľom projektu je vniesť inovačné prvky do vzdelávacej praxe študentov učiteľstva s cieľom zvyšovať potenciál kritického myslenia a jeho využitia pri analýze pedagogického pôsobenia v školskej triede.

Prezentujeme návrh postupov, prostriedkov a nástrojov na pozorovanie, analýzu a hodnotenie kvality činnosti študenta v skúmanej oblasti:

- Identifikovať a analyzovať úroveň kritického myslenia u študentov magisterského štúdia v odbore Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie (testovanie kritického myslenia/ Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia).

- Vytvoriť prostriedky pedagogickej reflexie a sebareflexie uplatňovania individualizovanej a diferencovanej výučby na súvislej výučbovej pedagogickej praxi (tvorba štandardov pre študentov).

- Vypracovať merací nástroj na overovanie (pozorovanie, analyzovanie a hodnotenie) úrovne dosahovania štandardov (tvorba záznamového hárku na pozorovanie).

- Oboznámiť študentov so štandardami a postupom pri posudzovaní a vyhodnocovaní záznamového hárku na pozorovanie.

- Vyhodnotiť u študentov na súvislej pedagogickej praxi úroveň dosahovania štandardov vo vzťahu k uplatňovaniu individualizácie a diferenciacie výučby (napr.: priame pozorovanie vyučovacieho procesu na primárnom stupni cvičných ZŠ spolupracujúcich s fakultou, reflexia odborového didaktika, sebareflexia študenta, rozhovor so študentmi a pod.).

- Podporiť u študentov rozvoj schopnosti odborne hodnotiť svoju vyučovaciu činnosť, inovovať pedagogické názory a zlepšovať svoje učiteľské spôsobilosti zamerané na schopnosť vychádzať v ústrety individuálnym potrebám žiakov a diferencovať výučbu podľa ich vzdelávacích potrieb.

- Zistiť koreláciu medzi spôsobilosťou študenta kriticky myslieť a jeho schopnosťou realizovať a reflektovať individualizovanú a diferencovanú výučbu na súvislej výučbovej pedagogickej praxi. Výsledky štatisticky spracovať a podrobiť analýze.

Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia (CTA) zachytáva schopnosti, ktoré sú frekventovane používané ľuďmi primárnych rozhodnutí. Ide predovšetkým o schopnosť rozoznať slabé argumenty, nesprávne názory a predpoklady, nelogické uzávery a pochybné úsudky. Vývoj a precizovanie testu trvá už viac ako 50 rokov. Test bol systematicky podrobovaný viacerým postupným experimentálnym analýzám a z nich vyplývajúcim zlepšeniam, ktoré vychádzali z dôkladného zvažovania teoretických východísk ako aj praktického využitia. Staršie americké vydania testov, ktoré boli priekopníkmi zisťovania kritického myslenia, boli upravené vo Veľkej Británii a prispôbené potrebám výberových postupov viacerých veľkých spoločností a organizácií. Konečným výsledkom je test Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia (CTA) z roku 1990 obsahujúci subtesty a položky, ktoré sú vzhľadom na koncepciu kritického myslenia najvýznamnejšie. Test je určený pre odborné, manažérske a iné pozície

vyššieho stupňa. Súčasťou testu tvoria: príručka, testovací zošit, záznamový hárok a skórovacie šablóny.

Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia (CTA) je najčastejšie používaný v piatich oblastiach:

- ako prostriedok predikcie. Umožňuje odhadnúť potenciálny úspech v určitých typoch profesií, o ktorých sa vie, že v nich kritické myslenie zohráva dôležitú úlohu. Používa sa predovšetkým pri výberových pokračovaniach;

- ako miera výkonov v kritickom myslení v rámci tréningových programov v priemysle, manažmente a štátnej správe. Takéto programy majú za úlohu rozvíjať schopnosti kriticky myslieť. Testové výsledky sa zohľadňujú aj pri výbere do uvedených programov;

- ako miera výkonov v kritickom myslení pri hodnotení výsledkov v škole a ďalších vzdelávacích programoch. Poskytuje objektívne dôkazy o vývoji schopnosti kritického myslenia v dôsledku absolvovaného školenia alebo tréningu;

- ako prostriedok psychometrického hodnotenia. Ide o situácie, v ktorých poznanie charakteristík kritického myslenia jednotlivca môže prispieť k úspechu každého tréningu a rozvíjania;

- ako výskumný nástroj pri zisťovaní a určovaní vzťahov medzi schopnosťami kritického myslenia a inými schopnosťami, vlastnosťami a fenoménmi;

- ako prostriedok sebahodnotenia a dosiahnutia vyššej osobnej efektivity. Výsledok testu môže poskytnúť jednotlivcovi objektívny obraz o jeho schopnostiach i možnostiach ďalšieho rozvoja a tým si vytvoriť základ pre ďalšiu profesionálnu kariéru a jej dlhoročné plánovanie.

Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia (CTA) pozostáva zo série piatich testových cvičení, z ktorých každá vyžaduje uplatnenie schopností analytického uvažovania. Takéto schopnosti sú v teste aplikované na výroky, reprezentujúce širokú škálu písaných a hovorených materiálov, s ktorými sa často stretávame v každodenných situáciách v práci alebo pri štúdiu. Cvičenia obsahujú taký typ informácií, aký bežne nachádzame v novinách, časopisoch alebo v médiách a zahŕňajú komentáre a tvrdenia, ktoré by nemal človek slepo, a teda bez kritického zhodnotenia akceptovať. Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia (CTA) sa vyvíja a precizuje už viac ako 50 rokov. Výsledkom je test obsahujúci subtesty a položky, ktoré sú vzhľadom na koncepciu kritického myslenia najvýznamnejšie a najfundamentálnejšie. Test sa používa v rôznych oblastiach, patrí medzi overené metodiky a v mnohých výskumoch zohral významnú úlohu.

Test pozostáva z týchto piatich subtestov:

Test 1 – Úsudok

Hodnotenie platnosti úsudkov, vytvorených na základe série faktických údajov.

Test 2 – Rozpoznávanie domnienok

Identifikovanie nevypovedaných domnienok alebo predpokladov zo série tvrdení.

Test 3 – Dedukcia

Určovanie, či isté závery naozaj vyplývajú z informácií obsiahnutých v daných výrokoch a premisách.

Test 4 – Interpretácia

Zváženie faktov a rozhodovanie o oprávnenosti zovšeobecnení a záverov, vyvodených na základe daných údajov.

Test 5 – Hodnotenie argumentov

Rozlišovanie medzi argumentmi, ktoré sú vzhľadom na daný problém silné a podstatné a argumentmi slabými, nepodstatnými.

Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia (CTA) vyvoláva reakcie na dva rozličné druhy obsahov. Niektoré z cvičení požadujú od kandidáta kritické hodnotenie výrokov s neutrálnou tematikou ako napríklad počasie, vedecké fakty alebo experimenty a iné témy, ktoré vo všeobecnosti nevyvolávajú v ľuďoch silné emócie alebo predsudky. Iné, v logickej štruktúre zhruba paralelné cvičenia, sa zaoberajú politických, ekonomických či sociálnych otázok, ktoré v mnohých ľuďoch vzbudzujú silné emócie, predpojatosti a predsudky. Zámerne boli použité kontroverzné materiály s tým úmyslom, aby sa získal čiastkový obraz o schopnosti individua kriticky posudzovať otázky, ktoré môžu vyvolávať silné pocity alebo predsudky. Pri interpretácii testových skóre je dôležité mať na pamäti, že schopnosti kritického myslenia sa do určitéj

miery dajú natrénovať. Autori Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia (CTA) definujú kritické myslenie ako kombináciu postojov, vedomostí a schopností.

Zámery na ďalší prieskum. Z Programového vyhlásenia vlády Slovenskej republiky na roky 2016 – 2020 vyplynula pre Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky úloha pripraviť návrh Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania, ktorý bude pokrývať v 10-ročnom výhlade dlhodobé zámery a ciele Slovenskej republiky v oblasti výchovy a vzdelávania (www.minedu.sk). V návrhu sa konštatuje, že učiteľská profesia je náročná a má rôzne špecifiká. Jej úspešné vykonávanie kladie na osobnosť učiteľa mnohé nároky, ktorých splnenie nie je možné automaticky zabezpečiť iba vysokoškolskou prípravou. Preto by sa mala zvyšovať nielen náročnosť a kvalita pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov, ale sprísňujú sa aj požiadavky na výber uchádzačov o toto štúdium pri vstupe na vysokú školu. V rámci prijímacej skúšky sa posudzuje ich vedomostná výbava, všeobecný rozhľad, študijné

predpoklady, psychologické, osobnostné a iné špecifické spôsobilosti pre prácu učiteľa, ako aj ich motivácia pre výkon tejto profesie. Obsah vzdelávania na vysokých školách je vyvážený v oblasti teórie a praxe, reflektuje požiadavky na prípravu učiteľov v súlade s ich novou rolou a posilňovaním individualizácie vo vzdelávaní a tímovej spolupráce pedagogicko-odborných tímov. Permanentný vzťah teórie a praxe je pre rozvoj učiteľskej profesionality podstatný. Ale k ich prepojeniu dôjde len vtedy, ak je prax na odbornej báze reflektovaná, ak sa implicitné postupy uvedomujú, explicitne zasadzujú do rámca odbornej teórie, ak učiteľ kriticky skúma vlastnú činnosť a myslenie s oporou o vedecké poznatky, ak premýšľa, čo je za jeho činnosťou, ak sa pýta na príčiny a predpoklady situácií a dôsledkov. Schopnosť *odborne reflektovať prax* sa považuje za metakompetenciu zabezpečujúcu dynamický rozvoj profesionála. Bez nej sa učiteľ utieka k intuitívnym postupom zažitým vo vlastnej školskej praxi, bez nej môže byť aj skúšanie cudzích inovácií dobrodružným hazardovaním s deťmi.

Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA č. 1/0357/18 Spôsobilosť kriticky myslieť ako determinant individualizácie a diferenciacie výučby.

Literatúra

1. Kosová, B. a kol., *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*, Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici., Banská Bystrica 2015.
2. Kosturková, M., *Kritické myslenie pedagógov stredných škôl*. In Pedagogika.SK, 2013, ročník 4, č. 4: 283-298.
3. Kosturková, M., *Úroveň kritického myslenia študentov odboru*. Vychovávateľstvo. Lifelong Learning – celoživotné vzdelávanie, roč. 4, č. 1, s. 45–61., 2014.
4. Kosturková, M., *K problematike kritického myslenia v slovenskej edukácii*. In Pedagogická revue, č. 2, ročník 64., 2017.
5. Ruiseľ, I., *Od inteligencie k múdrosti*. In *Psychologické dny: Já & my a oni*. Fakulta športovních štúdií MU Brno ve spolupráci s Českomoravskou psychologickou spoločnosťou, Brno 2008.
6. Ruiseľ, I. – Ruiseľová, Z., *Múdrost' v kontexte osobnosti: problémy, fakty, otázky*. Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava 2011. Scriven, M. – Paul, R. 1993. *Defining Critical Thinking*. Boston 1993.
7. Stríženec, M., *Novšie prístupy ku kritickému mysleniu*. [in:] *Zborník Universitas Comeniana, Psychologica XL*, Univerzita Komenského v Bratislave, Bratislava 2010.
8. Turek, I., *Kritické myslenie*. Metodické-pedagogické centrum a Združenie na podporu vzdelávania. EDUKÁCIA, Bratislava 2003.
9. Návrh cieľov Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania Učiace sa Slovensko, www.minedu.sk (dostupné: 14. 10. 2018)

It seems that in the professional and public debate about the direction of our education is the prevalent notion that the issue of quality is predominantly connected with ensured material and organizational conditions. The process of teaching and learning itself is moving backwards. The improvement of the teaching quality is an integral component of the European education policy and an important part of the wider framework of the quality of schools and the education system in general. The quality of the educational process is mainly in the hands of teachers and is born from their pedagogical knowledge, actions and behavior of their "personality". It is expected from students as future teachers to constantly improve their profession because only they are responsible for bringing more innovation into the education system. The systematic emphasis and the leadership to the critical thinking in the school practice should help students to become aware of the requirements and needs of a contemporary society. Therefore it is necessary to make them realize during their studies that at present, the organization of teaching activities cannot count on the same developmental potencies for all pupils with whom professor works and it is not possible to apply a uniform and universal content and process in any situation of learning to all students equally. It is required to think about the type of delivered content that will be applied to the student teaching curriculum and what are the developmental conditions of a pupil. University character of teaching education assumes that students develop these capabilities through intellectual work that resembles a scientific understanding in the field of pedagogical thinking. The result is the ability of the student to think critically. Unfortunately, the results of analyzes carried out measurements of the international PISA measures (2003 - 2015) and PIIAC (2015) show a significant finding that higher cognitive functions, mainly independent, evaluation and critical thinking is not in our school premises adequately developed. This deficit is brought by secondary school students to the university, too. We believe that if the monitored variable is not being developed by the students in conditions of primary and secondary schools, they will not be able to think critically neither as university students nor as individuals included in social life.

Key words: critical thinking, reflection, continuous teaching and pedagogical practice, individualization and differentiation of instruction.

UDC 37.091.4 511.141(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-67-70

Szabolcs Éva, PhD

egyetemi tanár,

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, Magyarország

AZ ÚJRAFELFEDEZETT PROHÁSZKA LAJOS

A tanulmány a Prohászka Lajos elsősorban a Magyar Paedagogia című folyóiratban megjelent írásait idézi fel. Prohászka Lajos (1897-1963): filozófus, pedagógus, a 20. századi magyar neveléstudomány egyik kiemelkedő egyénisége, egyetemi tanár, a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagja. A professzor és tudományos hitvallása tragikusan mellőzötté vált a 20. század második felének magyar pedagógiájában.

Kulcsszavak: Prohászka Lajos, pedagógia, kultúrfilozófia.

Bevezetés. Prohászka Lajos halálakor, 1963-ban a neveléstudomány két korabeli meghatározó folyóiratában is jelent meg megemlékezés a kultúrfilozófia nagyhatású képviselőjéről. A *Pedagógiai Szemlében* Szarka József néhány soros méltató írása idézte fel a *«két világháború közötti pedagógiai élet kiváló képviselője»* emléket a kortárs pályatársak, tanítványok szemével: *«A szellem dolgaiban érezte igazán otthon és jól magát. Szenvedélyesen kutatta – óriási műveltség birtokában, idealista világnézeti alapon – az európai kultúra, a humanizmus forrásait, fejlődéstörténetét. A szintézis körvonalai bontakoznak ki pedagógiai főművében, Az oktatás elméletében.»* [20]. A Magyar Pedagógia azzal emlékezett az elhunyt tudósra, volt szerkesztőjére, hogy egy hosszabb filozófiatörténeti írását közölte [17]. Akkorra már pedagógusgenerációk kerültek ki úgy a felsőoktatási intézményekből, hogy szinte semmit nem tudtak Prohászka pályafutásáról, a magyar pedagógiában játszott meghatározó szerepéről. A szocialista pedagógia számára nem hordozott értéket Prohászka Lajos pedagógiai rendszere, és nem véletlen, hogy halálakor a humanista tudós képét idézték fel a megemlékezések: akkor ennyi volt vállalható szellemi örökségéből. 1988-ban azonban Nagy Sándor már részletes elemző munkájában saját korábbi nézeteit is felülbírlva szakmai analízist, ideológiától mentes értékelést közölt Prohászka pedagógiájáról [6]. Prohászkanak 1937-ben megjelent didaktikai munkájáról szóló elemzését kifejezetten méltatással vezeti be Nagy Sándor: *«...a maga korában egészen új, korszerű filozófiai és pedagógiai felfogások széles körét vonultatja fel, szinte elképzeltet a művek sokaságával is, de még inkább azzal a tudományos biztonsággal, ahogy ezeket a maga felfogásának szintézisében érvényre juttatja.»* [6, 159. o.]. Az igényes elemzés nem törekedett arra, hogy Prohászka kultúrfilozófiai alapozású pedagógiáját a 80-as évekre vonatkozóan korszerűnek állítsa be, hanem történeti összehasonlító elemzéssel amellet érvet, hogy Prohászka didaktikája a korabeli legkorszerűbb nemzetközi kitekintésen alapult.

Az utóbbi kutatások és publikációk elemzése. A rendszerváltás felé haladó magyar tudományos élet Prohászka Lajos esetében is kísérletet tett arra, hogy életművét – kiragadva az ideologikus megközelítés leszüktető perspektívájából – szakmai-tudományos megközelítéssel értékelje, a személyét ért szakmai sérelmekkel szemben igazságot szolgáltatson. Akadémiai tagságát 1989-ben visszaállították [3, 65. o.], és munkássága több szempontból is tudományos elemzés tárgya lett. Tökécszi László 1989-ben megjelent kismonográfiája végigtekintett a filozófus és neveléstudós Prohászka pályáján, újra a pedagógustársadalom horizontjára emelve tevékenységét [22]. Pedagógiatörténeti jelentőségét elemezte Németh András a magyar pedagógia tudománytörténeti irányzatait leíró és rendszerező munkáiban [7], [8], [9]. Golnhof Erzsébet Prohászka pedagógiájának, szellemiségének 1945 utáni fogadtatásáról, ellehetetlenítéséről írt [3]. Egykori tanítványai közül Vermes Stefánia emlékezett rá érzelmi és szellemi elkötelezettséggel születésének századik évfordulóján [4]. Orosz Gábor értő szövegrendezésben, alapos forrásfeltárást követően jelentette meg Prohászka neveléstörténeti előadásait [18], [19], és mélyedt el munkásságának néhány dokumentumában [10], [11].

A kutatás célja: elemezni a *Magyar Paedagogia* című folyóiratban megjelent Prohászka Lajos írásait.

Prohászka és a kultúrfilozófia a Magyar Paedagogia hasábjain. Prohászka Lajos kultúrfilozófiai felfogása nagyban támaszkodott Dilthey szellemi-tudományos-szellem-történeti írásaira [5]. Prohászka szellemi arculatának kialakításában meghatározó volt, hogy tanítványa volt Pauler Ákosnak; 1917-től gyakornok volt Finácsy Ernő mellett, aki önéletrajzában meleg szavakkal emlékezett meg róla [1]. A legnagyobb hatást rá mégis Eduard Spranger tette, akivel 1923-ban személyesen is megismerkedett. Ő fordította az 1936-ban a budapesti egyetemen előadást tartott Spranger az *Athenaeum*-ban megjelent írását [2], [5]. Prohászka életművének egy része filozófiai szakfolyóiratokhoz kötődött [12, 147 o.], [5] de a Magyar Paedagogia-ban publikált írásaiból is nyomon követhető a filozófia és a pedagógia viszonyát értelmező, magyarázó álláspontja.

Meghatározó jelentőségű volt Prohászka 1929-ben megjelent kétrészes írása a folyóirat hasábjain *Pedagógia mint kultúrfilozófia*

címmel. Bár filozófiájának alapfogadalmait korábban, más helyütt már bekerültek a tudományos vérkeringésbe [12, 184. o.] ez az elemző írás programadóknak tekinthető a pedagógiai elmélet szempontjából. A logikailag briliáns, komoly jegyzetapparátussal megtámasztott értekezés kárhóztatja azt a tudományos korszellemet, amely *«induktív teóriává»* akarja tenni a pedagógiát. Körbetekintve kora pedagógiai áramlatain azt érzékeli, hogy erősödik az igény egy új pedagógiai teória iránt. A próbálkozásokat kritikával szemléli: az *«exact neveléstudományi irány»*-ról, amelyet a pozitívizmus késői termékének tekint, például a következőket írja: *«Amennyiben ez az irány nem merül ki a puszta adatgyűjtésben és részletkutatásban, hanem bizonyos rendszerességre törekszik, úgy a jelszava, mint ismeretes, a pedagógiának a filozófiától való függetlenítése, sőt lehetőleg mentesítése. A pedagógia – ezek szerint – kiválik a filozófiából, mint ahogy kivált a pszichológia vagy a szociológia, önállósul, autonóm tudománnyá válik, amelynek sajátos tárgya a gyermeki lélek és annak fejlődése. A pedagógia tehát itt azonos értelmű a gyermekpszichológiával, amely úgy véli, hogy a nevelés minden kérdésének eldöntésére hivatott.»* [13, 29. o.]. Az idézett felfogásban és még más törekvésekben az egyik közös vonásnak azt tartja, hogy *«kétségetvonja a pedagógia jogosultságát az egyetemes érvényű célkitűzéshez»* [13, 32. o.], és ez az, amit Prohászka szerint egy tudományos igényű pedagógiai elmélet nem tehet meg. Az egyetemes érvényű elvekből levezetett pedagógiát szerinte kultúrfilozófiai alapon lehet megerementeni. *«Ez az irány nem a gyermekből, sem pedig valamely metafizikai ősprincipiumból, hanem a műveltség fogalmából indul ki»* – írja [13, 29. o.]. Prohászka szerint a műveltség fogalmára alapozó pedagógia deduktív, de *«a pszichológiai tények elől sem zárkózik el»*. Fontos továbbá szerinte, hogy nem valamilyen régebbi pedagógiai elmélettel szemben jött létre. Ennek hangsúlyozása érthető, ha arra gondolunk, hogy Prohászka egyetemes érvényűnek tartja a kultúrfilozófiára alapozott pedagógiát, de éppen maga mond ellent ennek, amikor *«Herbart normativizmusát»* vagy a pozitívizmusra támaszkodó pedagógiai elméletet marasztalja el.

Prohászka megkísérli a kultúrfilozófiai pedagógia rendszerét felvázolni. Bár Spranger és Litt elmélete fontos kiindulópontot jelentett számára, mégsem követi teljesen gondolatmenetüket. Fontosnak tartja annak rögzítését, hogy a kultúrfilozófia létrejöttét a szellemi-tudományi módszere vezesse vissza, arra a *«szerkezetelemző»* módra, amely *«a szellemnek mindazon alakzatait, amelyekben lélek nyilvánul, vagy lélek lakozott, értékvonatkozásukban kiemeli, ezeket az alakzatokat egymásra vonatkoztatja, s végül egységes totalitásban lezárja.»* [13, 33. o.]. Hosszas filozófiai előkészítéssel, értékelméleti, fenomenológiai, életfilozófiai ki- és visszatekintéssel alapozza meg, Sprangerre támaszkodva, de vele polemizálva is azt a kultúra-fogalmat, amely Prohászka szerint a tudományos pedagógiai gondolkodás alapja. A pedagógia tehát a kultúrfilozófiában kidolgozott kultúra-fogalomra támaszkodik, amely fogalom olyan struktúrák rendszere, mint pl. az egyház, az erkölcs, a jog, a tudomány, a technika, a művészet [13, 35. o.], [7, 333. o.]. A kultúra segítségével meghatározott műveltség-fogalom definiálásával aztán Prohászka elérkezik a pedagógiához: *«A pedagógia mint tudomány filozófia, kultúrfilozófia, amelynek sajátos tárgya az objektív szellemnek az a tartománya, amelyet műveltségnek nevezünk s feladata annak a törvényszerűségnek a megállapítása, amely szerint a strukturális összefüggések a lélekben felelős összefüggéseket, vagyis a kultúra műveltséget vált ki. Azt a tevékenységet pedig, amely ezt a kiváltást tudatosan előidézi és rendez, nevezzük nevelésnek, vagy tágabb értelemben (kétoldali tevékenységről lévén szó) művelődésnek.»* [13, 117. o.].

Prohászka kultúrfilozófiai alapozású pedagógiája tehát a nevelést olyan értékek irányította folyamatnak tekintette, amely a műveltségen keresztül formálja az egyéniséget [22, 21. o.], [3]. E pedagógia korabeli fogadtatását illetően Prohászka szkeptikus volt: *«Ha ... kísérletünk ... nem is fog osztatlannal elfogadásra találni, talán mégis sikerül vele egy lépéssel megközelíteni azt a pólust, amelyről a pedagógiai problematika a maga filozófiai összefüggésében áttekinthető.»* [13, 122. o.]. 1931-ben Tettamanti Béla részletes kritikát véleményét közölte Prohászka programadó írásáról. *«Prohászka tévedésének legmélyebb gyökereit»*

abban látja, hogy a szerző nem a nevelés fogalmának meghatározására koncentrál. Tettamanti is szükségesnek tartja, hogy a pedagógia filozófia alapozású legyen, de szerinte ehhez nem a kultúra és a műveltség fogalmainak filozófiai levezetése visz közelebb. Prohászka szkepsztét a 30-as évek politikai fejleményei tovább erősítették. Ha beleolvasunk *Népiség és műveltség* című, 1935-ben megjelent írásába, érezzük, hogy már többről van szó, mint az általa tudományosan megalapozott pedagógia szakmai elfogadásáról vagy elutasításáról. Prohászka itt történeti elemzését adja azoknak az időbeli előzményeknek, amelyek kitüntetett figyelmet érdemelnek a *«politikai és humanisztikus eszmény»* megértése szempontjából. A kiindulópont természetesen az ókor görög *paideia* fogalma. *«Népiség és műveltség viszonya, amely a görögöknél – legalább is a görögség fénykorában – teljes összhangot mutatott: amely a keresztyén Európában olyan értelemben alakult, hogy a műveltség egyetemessé vált és a népi elkülönülést ellensúlyozta, ez a viszony a XIX. század elejétől fogva egyre érezhetőbben a népiség irányában fejlődött és ennek során a műveltség végül is a népiség ancillája lett.»* Prohászka humanisztikus műveltség-fogalma emberi létünkkel van kapcsolatban, *«egyetemes, emberi»*, *«ki kell érdemelnünk»*, a néphez való tartozást *«kapjuk, mint magát az életet»*. Prohászka életművének ismeretében egyértelmű, hogy az általa a filozófia segítségével is definiált műveltség a humanista nevelés középpontjában áll, és megelőz más értékeket. Érthető tehát, amikor így fogalmaz: *«Ezek a felfogások mostanában bizonyára korszerűtlenek és nem számíthatnak osztatlan helyeslésre. Ha ma Európában körütekintünk, olyan fejleményeknek vagyunk szemtanúi, amelyek gyökeres eltávolodást mutatnak az örök Róma, vagy ha tetszik: a ma ismét sokat emlegetett Európa-eszmétől. A népi autarkia a művelődést is mindinkább egészen kisajátítani törekszik.»*

Kétségkívül az általános politikai összeroppanás is s mindaz, ami vele összefügg, megmagyarázza ezt a törekvést: nép agyarkodik nép ellen és ezért mindegyik a művelődést is politikai érvényesítése fegyverévé kénytelen tenni. Ideig-óráig talán hihetünk ennek szükségességében, talán meg is hajolhatunk a külső nyomás kényszere alatt...» [14, 140. o.].

A kutatás következtetései és a perspektívái. Az 1940-es évektől a kultúrfilozófiai alapozású pedagógia Prohászka olvasatában már jóval több, mint tudományos kísérlet a neveléstudomány újragondolására: az egyetemes emberi értékekért aggódó tudós hitvallása. A népiség korlátlan érvényesítésében veszélyeztetve látta a humanista eszményeket, a kultúra, a műveltség emberformáló szerepét [15], [3]. 1942-ben korának katonai nevelésével, a *«a harcias szellem felszításával»* kapcsolatban a maga eszközeivel, a kultúrfilozófiai alapállás segítségével hirdeti a nevelői felelősséget: *«A nevelőnek ... soha nem lehet más feladata, mint ami a szellemi emberé általában: hogy azokat a tendenciákat, amelyek a kor életében érvényesülnek, megneemesítse ... ne ingattassuk meg magunkat a szellem felsőbbrendűségébe vetett régi hitünkben, vagy ha már megbolygattak benne, állítsuk újra helyre ezt a meggyőződésünket.»* [16]. A polgári értékeket, a szellemi municiókat előtérbe helyező Prohászka értékrendje a háború után sem talált kedvező fogadtatásra [3, 58-65. o.]. Mivel továbbra sem fogadta el a (más előjelű) kizárólagosságra épülő, a humanista eszméket gyengeségként megbélyegző politikai berendezkedést, 1945 után nem sokáig volt lehetősége a kultúrfilozófiai gyökerű pedagógia hirdetésére.

Prohászka munkássága ma már tudományos kutatás tárgya a pedagógiatörténet keretein belül is, és joggal remélhetjük, hogy kéziratok dokumentumok, levéltárakban rejtőző írásként még sokat hozzátehetnek a róla formálódó képhez.

Irodalomjegyzék

1. Fináczy Ernő (2000): Tudós tanárok – tanár tudósok. OPKM, Budapest.
2. Galicza Péter (1983): *Két kísérlet. A két világháború közötti magyar katedrafilozófia történetéhez.* Magyar Filozófiai Szemle. 4. szám. 529-542.
3. Golnhofer Erzsébet (2004): Hazai pedagógiai nézetek 1945-1949. Iskolakultúra, Pécs.
4. Kovács Lászlóné Vermes Stefánia (1997): *Száz éve született Prohászka Lajos.* Magyar Pedagógia, 97, 3-4. szám. 351-354.
5. Lackó Miklós (1998): *Egy nemes konzervatív. A kultúrfilozófus Prohászka Lajos.* Történelmi Szemle. 3-4. szám. 277-297.
6. Nagy Sándor (1988): Mába nyúló történelem: a harmincas évek pedagógiai irányai. Tankönyvkiadó, Budapest.
7. Németh András (2002): A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete. Osiris Kiadó, Budapest.
8. Németh András (2004, szerk.): A szellemtudományi pedagógia magyar recepciója. Gondolat Kiadó, Budapest.
9. Németh András (2005): A magyar pedagógia tudománytörténete. Gondolat Kiadó, Budapest.
10. Orosz Gábor (2003): *Szenvedés és nevelés: Prohászka Lajosnak a Magyar Pedagógiai Társaság 1947-es közgyűlésén elmondott beszédéről.* In: Kiss Endre (szerk.): Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma. A II. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai, Debrecen. 693-704.
11. Orosz Gábor (2004): *Prohászka Lajos egyetemi neveléstörténet előadásai.* In: Németh András (szerk.): A szellemtudományi pedagógia magyar recepciója. Gondolat Kiadó, Budapest. 88-122.
12. Percz László (1998): A pozitívizmustól a szellemtörténetig. Osiris Kiadó, Budapest.
13. Prohászka Lajos (1929): *Pedagógia mint kultúrfilozófia.* Magyar Paedagogia, 38, 1-2. szám. 23-42.; 3-6. szám. 109-124.
14. Prohászka Lajos (1935): *Népiség és műveltség.* Magyar Paedagogia, 44, 7-8. szám. 131-140.
15. Prohászka Lajos (1940): *Nevelés és hagyomány.* Magyar Paedagogia, 49, 2. szám. 97-119.
16. Prohászka Lajos (1942): *A korszellem és nevelői felelősség.* Magyar Paedagogia, 51, 4-5. szám. 193-207.
17. Prohászka Lajos (1963): *Humanizmus és forradalom. Töredékek a szofisztika történetéből.* Magyar Pedagógia, 63, 4. szám. 405-424.
18. Prohászka Lajos (2003): Az európai ókor neveléstörténete. Szerkesztette, a jegyzeteket kiegészítette és a kísérő írást írta Orosz Gábor. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
19. Prohászka Lajos (2004): Az európai középkor, reneszánsz és a 16. század neveléstörténete. Szerkesztette, a jegyzeteket kiegészítette és a kísérő írást írta Orosz Gábor. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
20. Szarka József (1963): *Prohászka Lajos 1897-1963.* Pedagógiai Szemle. 9. 815.
21. Tettamanti Béla (1931): *Pedagógia mint kultúrfilozófia. Megjegyzések Prohászka Lajos értekezéséhez.* Magyar Paedagogia, 40, 1-2. szám. 28-40.
22. Tökéczki László (1989): Prohászka Lajos. OPKM, Budapest.

References

1. Fináczy, Ernő. 2000. Tudós tanárok – tanár tudósok [Teachers-scientists]. Budapest: OPKM.
2. Galicza, Péter. 1983. Két kísérlet. A két világháború közötti magyar katedrafilozófia történetéhez [Two experiments. To the history of Hungarian cathedral philosophy]. *Magyar Filozófiai Szemle* 4: 529-542.
3. Golnhofer, Erzsébet. 2004. Hazai pedagógiai nézetek 1945-1949 [Home pedagogical views 1945-1949]. Pécs: Iskolakultúra.
4. Kovács, Lászlóné Vermes Stefánia. 1997. Száz éve született Prohászka Lajos [Prohászka Lajos was born one hundred years ago]. *Magyar Pedagógia* 97 (3-4): 351-354.
5. Lackó, Miklós. 1998. Egy nemes konzervatív. A kultúrfilozófus Prohászka Lajos [A noble conservative. Prohászka Lajos the cultural philosopher]. *Történelmi Szemle* 3-4: 277-297.

6. Nagy, Sándor. 1988. Mába nyúló történelem: a harmincas évek pedagógiai irányai [Modern history: pedagogical trends of 1930s]. Budapest: Tankönyvkiadó.
7. Németh, András. 2002. A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete [The history of development of Hungarian pedagogy]. Budapest: Osiris Kiadó.
8. Németh, András (ed.). 2004. A szellemtudományi pedagógia magyar recepciója [The Hungarian reception of intellectual science pedagogy]. Budapest: Gondolat Kiadó.
9. Németh, András. 2005. A magyar pedagógia tudománytörténete [The scientific history of Hungarian pedagogy]. Budapest: Gondolat Kiadó.
10. Orosz, Gábor. 2003. Szenvedés és nevelés: Prohászka Lajosnak a Magyar Pedagógiai Társaság 1947-es közgyűlésén elmondott beszédéről [Suffering and education: Prohászka Lajos's speech at the 1947 General Assembly of the Hungarian Pedagogical Society]. In *Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma. A II. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai* [Interdisciplinary pedagogy and the content of knowledge. Speeches of II Kiss Árpád Commemorative conference], edited by E. Kiss, 693-704. Debrecen.
11. Orosz, Gábor. 2004. Prohászka Lajos egyetemi neveléstörténet előadásai [Prohászka Lajos's lectures on the history of university education]. In *A szellemtudományi pedagógia magyar recepciója* [The Hungarian reception of intellectual science pedagogy], edited by A. Németh, 88-122. Budapest: Gondolat Kiadó.
12. Percz, László. 1998. A pozitivizmustól a szellemtörténetig [From positivism to intellectual history]. Budapest: Osiris Kiadó.
13. Prohászka, Lajos. 1929. Pedagógia mint kultúrfilozófia [Pedagogy as cultural philosophy]. *Magyar Paedagogia* 38 (1-2), 23-42; 38 (3-6), 109-124.
14. Prohászka, Lajos. 1935. Népiség és műveltség [People and culture]. *Magyar Paedagogia* 44 (7-8): 131-140.
15. Prohászka, Lajos. 1940. Nevelés és hagyomány [Education and tradition]. *Magyar Paedagogia* 49 (2): 97-119.
16. Prohászka, Lajos. 1942. A korszellem és nevelői felelősség [Spirit of the age and educational responsibility]. *Magyar Paedagogia* 51 (4-5): 193-207.
17. Prohászka, Lajos. 1963. Humanizmus és forradalom. Töredékek a szofisztika történetéből [Humanism and revolution. Fragments from the history of sophistry]. *Magyar Paedagogia* 63 (4): 405-424.
18. Prohászka, Lajos. 2003. Az európai ókor neveléstörténete. [The ancient European history of education], edited, commented on, and afterword by G. Orosz. Debrecen.
19. Prohászka, Lajos. 2004. Az európai középkor, reneszánsz és a 16. század neveléstörténete. [The history of European Middle Ages, Renaissance and XVI century education], edited, commented on, and afterword by G. Orosz. Debrecen.
20. Szarka, József. 1963. Prohászka Lajos 1897-1963 [Prohászka Lajos 1897-1963]. *Pedagógiai Szemle* 9: 815.
21. Tettamanti, Béla. 1931. *Pedagógia mint kultúrfilozófia. Megjegyzések Prohászka Lajos értekezéséhez* [Pedagogy as cultural philosophy. Comments on Prohászka Lajos's thesis]. *Magyar Paedagogia* 40 (1-2): 28-40.
22. Tőkész, László. 1989. Prohászka Lajos [Prohászka Lajos]. Budapest: OPKM.

В исследовании рассматриваются труды Лайоша Прохаски, опубликованные в основном в журнале «Венгерская педагогика». Лайош Прохаска (1897-1963): философ, педагог, выдающийся деятель венгерского образования 20-го века, профессор, член-корреспондент Академии наук Венгрии. Профессор и его научное кредо трагически игнорировались в венгерской педагогике второй половины 20-го века.

Ключевые слова: Лайош Прохаска, педагогика, философия культуры.

Prohászka Lajos (1897-1963) was a philosopher, a pedagogue, one of the XX century outstanding personalities in Hungarian pedagogy, he was a professor and a correspondent member of the Hungarian Academy of Sciences. The pedagogical system of Prohászka Lajos was of no value for the socialist pedagogy and there is no coincidence that after his death commemorations were recalling the image of the great humanistic scientist: that could be undertaken out of his intellectual heritage. After the change of the regime his membership in the Academy was restored, his works became the object of scientific analysis from various points of view and we can rightly believe that his archive manuscripts and studies will contribute to the formation of his image. This research will mainly focus on the study of his writings published in the Hungarian Pedagogy (Magyar Paedagogia) journal. The formation of Prohászka's intellectual image was determined by the fact that he was Pauler Ákos's disciple; since 1917 he was Finácz Ernő's apprentice. However, Eduard Spranger exercised the greatest influence on him; they got acquainted in 1923. One part of Prohászka's life-work was connected to the philosophical journals, however his works published in the Hungarian Pedagogy enable one to follow his point of view that interprets the relation between philosophy and pedagogy. Prohászka's two-part study under the title Pedagogy as cultural philosophy published in the journal in 1929 was of outstanding importance. This analytical study can be regarded programmatic from the point of view of pedagogical theory. Prohászka's pedagogy based on cultural philosophy considered education to be a process directed by values that forms the personality via culture. In his study People and culture published in 1935 Prohászka provides a historical analysis of those historical events that require special attention to understand the "political and humanistic ideal". Since 1940s Prohászka's pedagogy based on cultural philosophy is much more than a scientific experiment aimed at rethinking pedagogy: it is a confession of a scientist concerned about human values. The professor and his scientific creed were tragically neglected in Hungarian pedagogy of the 2nd half of XX century.

Key words: Prohászka Lajos, pedagogy, philosophy of culture.

РОЗДІЛ II

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ТА ДИВЕРСИФІКАЦІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.011.3-057.87

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-71-73

Бопко Ігор Зеновійович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Алмашій Іван Іванович,
старший викладач,
Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Авторами зазначено, що екологічна свідомість формується шляхом логічного переосмислення знань, перетворення їх у переконання, які зумовлюють ціннісні орієнтації і установки людей, їх свідоме, відповідальне ставлення до природи. Після теоретичного аналізу проблеми емпірично досліджено особливості процесу формування екологічної свідомості особистості. Зроблено порівняння досліджуваних груп спеціальностей «Практична психологія» та «Англійська філологія» за методикою С. Дерябо, В. Ясвіна «Індекс ставлення до свого здоров'я». Встановлено, що характерними для філологів є прояви за пізнавальною шкалою, а для психологів – за практичною.

Ключові слова: студентська молодь, екологічна свідомість, процес формування, екологічні цінності.

Постановка проблеми. У взаємодії людина з навколишнім середовищем (природним, штучним, соціальним) є все більш актуальними проблеми процесу сталого розвитку в системі «Природа-Людина». Вихідною умовою сталого розвитку людства є сформована екологічна свідомість особистості. Тому у зв'язку з пошуками виходу з екологічної кризи є необхідними дослідження формування екологічної свідомості фахівців різних спеціальностей, зокрема гуманітарних.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування екологічної свідомості розглядали науковці С. Дерябо, В. Ясвін, О. Рудоміна-Дусяцька, Ю. Швалб, А. Львовичкіна, А. Калмикова, В. Моляко та ін. Над визначенням компонентів екологічної свідомості працювали: А. Окопов, О. Чедимова, І. Кряж. Формуванням екологічної свідомості за наявності систематичної вигоди розглянуто працях Ф. Зімбардо та М. Ляйппе.

Мета статті: розгляд проблем формування екологічної свідомості майбутніх спеціалістів гуманітарних спеціальностей на прикладі спеціальностей «Практична психологія» та «Англійська філологія».

Результати дослідження. Для дослідження екологічної свідомості та процесу формування останньої вченими розроблено ряд психологічних методик, які можна використати та застосувати в дослідженні. Нами було обрано 3 методики. Кожна із цих методик дає можливість виявити велику кількість інформації, яка потрібна для отримання більш точних результатів: методика «Індекс ставлення до здоров'я» С. Дерябо і В. Ясвіна; методика «Альтернатива»; опитувальник «Натурофіл».

Вибірка дослідження складала 50 осіб, з яких 25 студентів спеціальності «Філологія англійська» та 25 студентів спеціальності «Психологія» 4 курсів Мукачівського державного університету. Для дослідження складових екосвідомості ми використали психологічний тест «Індекс ставлення до здоров'я» розроблений С. Дерябо і В. Ясвіною, що діагностує такий найважливіший параметр ставлення до здоров'я та способу життя, як інтенсивність. Показник інтенсивності показує, в якому ступені і в яких сферах проявляється суб'єктивне ставлення. Методика дозволяє визначити рівень розвитку за такими шкалами: «Емоційна», «Практична», «Пізнавальна» та «Вчинки».

Аналізуючи показники середніх значень для досліджуваних групи філологів можемо говорити про те, що найбільш високі у них показники спостерігаються за шкалою «Емоційна» (Хсер. = 12,54 балів). Ця шкала вимірює, якою мірою проявляється ставлення людини до здоров'я, здорового способу життя в емоційній сфері. Отримані бали за цією шкалою говорять

про те, що випробуваний здатний насолоджуватися своїм здоров'ям, вміє отримувати естетичне задоволення від здорового організму, чуйно реагує на що надходять від нього сигнали, вільний від негативних емоційних стереотипів, що існують в суспільстві по відношенню до здорового способу життя та ін. тобто, він піклується про здоров'я не тільки тому, що це «необхідно», не під тиском обставин, а заради задоволення. При цьому найбільший показник в стейнах за шкалою вчинків (Хсер. = 8 стейнів). Ця шкала вимірює, якою мірою проявляється ставлення людини до здоров'я, здорового способу життя в сфері скоєних ним вчинків, спрямованих на зміну свого оточення відповідно до його ставлення.

Респонденти вважають, що тільки через низку вчинків з їхнього боку і від вчинків інших людей формується позитивне ставлення до власного здоров'я. Також на високому рівні у студентів філологів знаходиться показник за «Практичною шкалою» (Хсер. = 9,67 балів). Ця шкала вимірює, якою мірою проявляється ставлення людини до здоров'я, здорового способу життя в практичній сфері.

Отримані дані свідчать про те, що досліджувані активно піклуються про своє здоров'я в практичній сфері: схильні відвідувати різні спортивні секції, робити спеціальні вправи, займатися оздоровчими процедурами, формувати у себе відповідні вміння та навички, вести здоровий спосіб життя в цілому. Це можна пояснити тим, що студенти зазвичай використовують свій вільний час на заняття спортом, адже це необхідно і модно, а також корисно. Найменш виразно проявляються показники за «Пізнавальною шкалою» (Хсер. = 6,73 балів). Ця шкала вимірює, якою мірою проявляється ставлення людини до здоров'я, здорового способу життя в пізнавальній сфері. Отримані бали свідчать про те, що ставлення до здоров'я у досліджуваних мало зачіпає пізнавальну сферу. Це можна пояснити тим, що вони в кращому випадку готові лише сприймати інформацію про здоров'я, що надходить від інших людей, але самі не проявляють активності в її пошуку. Це може бути пов'язано з тим, що в студентів багато часу йде на основне навчання, і в них є можливість лише на деякі заняття спортом, а не їх вивченням.

Аналізуючи результати дослідження за цією ж методикою для досліджуваних групи психологів, з'ясовано, що найбільш для них є притаманні показники за шкалою «Емоційна» (Хсер. = 11,89 балів) та «Вчинкова» (Хсер. = 10,1 балів). Бачимо, що результати схожі на показники з попередньою групою. Це говорить про те, що майбутні психологи вважають, що процес формування здорового способу життя залежить від власних вчинків у цьому напрямку та позитивного емоційного ставлення до свого здоров'я. Це є

позитивним фактом, адже становлення екосвідомості починається з різних вчинків та позитиву. При цьому виявлено, що найменш яскраво виражені показники за «Практичною шкалою» (Хсер. = 8,6 балів). Це говорить про те, що студенти готові лише в якійсь мірі включатися в практичну діяльність по турботі про своє здоров'я, яку організовують інші люди, в крайньому випадку вони можуть щось зробити, якщо цього вимагатиме ситуація. Це свідчить про те, що з практичного боку психологи є пасивними щодо ведення здорового способу життя.

Отже, порівнюючи обидві досліджувані групи, можемо сказати, що існують деякі відмінності між ними. Найменш характерною для філологів є прояви за пізнавальною шкалою, а для психологів – за практичною. Це характеризує студентів як пасивних осіб щодо турботи про власне здоров'я.

Наступною методикою, яку ми застосували у дослідженні – тест «Альтернатива». Вказана методика спрямована на діагностику провідного типу мотивації взаємодії з природними об'єктами: естетичного, когнітивного, практичного та прагматичного. Аналізуючи результати дослідження за даною методикою для студентів-філологів з'ясовано, що провідним типом мотивації взаємодії з природними об'єктами є «Прагматичний» (Хсер. = 5,2 балів). Прагматизм – доктрина або, скоріш, світогляд, що ставить усе знання і правду у пряме відношення до життя та дії; прагматизм судить про значення ідей, суджень, гіпотез, теорій і систем відповідно до їхньої здатності задовольнити людські потреби та інтереси у соціальний спосіб. Прагматик – послідовник, прихильник прагматизму як філософської системи. В побутовому сенсі, це людина, яка все робить тільки з точки зору доцільності, вигоди, та якій не притаманні бездумні вигівки. Це свідчить про те, що студенти всі свої дії та вчинки щодо природних об'єктів направляють у сторону користі та необхідності. Тобто стараються зробити тільки потрібне для себе і нічого зайвого. Також на високому рівні показники прояву за шкалою «Естетичний тип» (Хсер. = 3,67 балів). Отриманий результат вказує на те, що естетичні потреби, що визначаються через прагнення до гармонії, симетрії, порядку, краси переважають в мотивації особистості досліджуваних студентів та є важливим фактором у процесі формування екосвідомості. Найменш виразно проявляються показники за шкалами: «Когнітивний тип» (Хсер. = 2,7 балів) та «Практичний тип» (Хсер. = 2,47 балів) мотивації. Для особистості з когнітивним суб'єктно-непрагматичним типом відносини природні об'єкти є суб'єктами, що володіють власною самоцінністю. Респонденти характеризуються об'єктним сприйняттям світу природи, тобто з даним типом відносини неможливим є партнерське суб'єкт-суб'єктне ставлення до природних об'єктів. Також студенти не бажають практично обробляти природні об'єкти.

Аналіз результатів дослідження за цією ж методикою для студентів групи «Психологія» вказує на те, що у них переважаючим типом мотивації ставлення до природних об'єктів є «Когнітивний тип» (Хсер. = 5,37 балів). Це свідчить про те, що студенти прагнуть більше знати про природу взагалі або різних природних об'єктах зокрема, не допускаючи по відношенню до них руйнівних дій. Вони готові отримувати, шукати і переробляти інформацію про об'єкти природи, включатися в практичну діяльність, отримуючи естетичне задоволення від спілкування з природою. В процесі навчання особливу увагу слід приділяти формуванню у студентів етичних, моральних, громадянських, екологічних, загальнокультурних цінностей, мотивів поведінки і відносин до природних об'єктів. Також спостерігається високий показник за шкалою «Прагматичний тип» (Хсер. = 4,6 балів). Як і попередня група вони зазвичай працюють з об'єктами природи, які приносять або для них особисто, або для суспільства конкретну користь. Отже, узагальнюючи результати дослідження за даною методикою для обох досліджуваних груп, можемо сказати, що між ними існують певні, незначні відмінності. А саме для філологів переважаючим типом мотивації взаємодії з природними об'єктами є

«Прагматичний» та «Естетичний», а для психологів – «Пізнавальний».

Для підкріплення результатів за цією методикою нами було використано методiku «Натурафіл». Опитувальник «Натурафіл» призначений для діагностики рівня розвитку інтенсивності особистісного ставлення до природи і його структури. Під інтенсивністю відносин розуміється структурно-динамічна характеристика, що є показником того, які потреби і в якій мірі відображені на об'єктах відносин, в яких сферах і в якому ступені проявляється.

Аналізуючи результати дослідження за даною методикою для студентів групи «Англійська філологія» виявлено, що найбільш притаманними для них є показники за шкалою «Практична» (Хсер. = 7,8 балів). Практична шкала спрямована на діагностику ступеня змін в мотивації і спрямованості практичної діяльності з природними об'єктами, обумовлених ставленням до неї, які проявляються в готовності і прагненні до непрагматичної практичної взаємодії з природними об'єктами. Отриманий результат свідчить про те, що студенти прагнуть практично займатися діяльністю, що пов'язана з природою, зокрема це проявляється у тому, що вони люблять доглядати за тваринами, рослинами, допомагати їм тощо. Також високі показники проявляються за шкалою «Перцептивно-афективна» (Хсер. = 6,9 балів). Дана шкала вказує на те, що студенти схильні до підвищеної сприйнятливості до їх чуттєво-виразних елементів, прагненні їх «отримувати» - в своєрідному «сенсорно-естетичному голоді», свободі від неадекватних соціальних естетичних стереотипів, чуйності на витальні прояви природних об'єктів, що реалізується через емпатію і ідентифікацію і т.д. Це свідчить про те, що респонденти даної групи вміють співчувати тваринам, рослин та іншим природним об'єктам, ототожнювати себе з ними. Такий показник вважаємо позитивним фактором, адже через такі різні ознаки в людини активно відбувається процес формування екосвідомості. Найменш виразно в даної групи проявляється «Шкала вчинків» (Хсер. = 5,5 балів). Ця шкала вказує на зміни у вчинках особистості, які обумовлені ставленням до природи, що виявляються в активності особистості. Такий результат може бути пов'язаний з тим, що студенти на 4 курсі багато уваги приділяють навчанню, а тому на різного роду вчинки стосовно природних об'єктів у них не вистачає часу.

Аналіз результатів проведеного дослідження за цією ж методикою для студентів групи «Психологія» показав, що для них є притаманні прояви за шкалою «Когнітивна» (Хсер. = 7,2 балів). Дана шкала спрямована на діагностику ступеня змін в мотивації і спрямованості пізнавальної активності, пов'язаної з об'єктами природи, обумовлених ставленням до неї, які проявляються в готовності (нижчий рівень) і прагненні (вищий) отримувати, шукати і переробляти інформацію про ці об'єкти, в особливий «інформаційної сензитивності» до них. Це свідчить про те, що студенти мають бажання отримувати про об'єкти природи велику кількість інформації, їм подобається бути обізнаними у даній сфері. Це є позитивним фактом, адже сприяє процесу формування екосвідомості. Високий рівень прояву спостерігається за «Практичною шкалою» (Хсер. = 6,2 балів). Як і попередня група, респонденти прагнуть практично займатися діяльністю, що пов'язана з природою, зокрема це проявляється у тому, що вони люблять доглядати за тваринами, природою взагалі, допомагати їм тощо. Найменш яскраво проявляються показники за шкалою «Вчинки» (Хсер. = 4,9 балів). Отриманий результат свідчить про те, що студенти не здійснюють вчинки стосовно природних об'єктів. Це може бути пов'язане із насиченістю студентського життя і відсутністю вільного часу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, нами з'ясовано, що за даною методикою є незначні відмінності між досліджуваними групами, а саме: для філологів є характерною практична шкала, а для психологів – когнітивна. Перспективами подальших досліджень є вивчення впливу екологічної свідомості на професійну підготовку майбутніх психологів і філологів.

Список використаних джерел

1. Варій М.Й. Психологія особистості: навч. посіб. / М.Й Варій. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
2. Видра О.Г. Вікова та педагогічна психологія. Навч. посіб. / О. Г. Видра. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 112 с.
3. Мамешина О. С. Психологічні умови розвитку екологічної свідомості старшокласників у системі позашкільної освіти: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00. 07 / О. С. Мамешина. – К., 2004. – 29 с.
4. Негруца Н. А. Формування екологічного світогляду студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації аграрного профілю у процесі вивчення економічних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. А. Негруца. – К., 2003. – 241 с.
5. Паламарчук О. М. Екологічна свідомість: процес виникнення та динаміка розвитку / О. М. Паламарчук. [Електронний ресурс] – Режим доступу: ecopsy.com.ua/data/zbirki/2003_01/sb01_49.pdf.

References

1. Variy, M.Y. 2008. *Psykhohohiya osobystosti [Psychology of personality]*. Kyiv: Center of Educational Literature.
2. Vydra, O.H. 2011. *Vikova ta pedahohichna psykhohohiya [Age and Pedagogical Psychology]*. Kyiv: Center of Educational Literature.
3. Mameshyna, O. S., 2004. *Psykhohohichni umovy rozvytku ekolohichnoyi svidomosti starshoklasnykiv u systemi pozashkil'noyi osvity [Psychological conditions of development of ecological consciousness of senior pupils in the system of extracurricular education]*. Candidate of psychological sciences. Kiev.
4. Nehrutsa, N. A., 2003. *Formuvannya ekolohichnoho svitohlyadu studentiv vyshchyykh navchal'nykh zakladiv I-II rivniv akredytatsiyi ahrarnoho profilu u protsesi vyvchennya ekonomichnykh dystsyplin [Formation of the ecological worldview of students of higher educational establishments of I-II levels of accreditation of agrarian profile in the process of studying economic disciplines]*. Candidate of pedagogical sciences. Kiev.
5. Palamarchuk, O. M. *Ekolohichna svidomist': protses vynyknennya ta dynamika rozvytku [Ecological consciousness: process of origin and dynamics of development]*. [online] Available at: ecopsy.com.ua/data/zbirki/2003_01/sb01_49.pdf.

Рассмотрено экологическое сознание будущего специалиста как компонент, составляющий часть экологического мировоззрения. Отмечено, что экологическое сознание формируется путем логического переосмысления знаний, превращения их в убеждения, которые обуславливают ценностные ориентации и установки людей, их сознательное, ответственное отношение к природе. После теоретического анализа проблемы эмпирически исследованы особенности процесса формирования экологического сознания личности. Сделано сравнение исследуемых групп «Практическая психология» и «Английская филология» по методике С.Д. Дерябо, В.А. Ясвина «Индекс отношения к своему здоровью». Характерными для филологов есть проявления по познавательной шкале, а для психологов - по практической.

Ключевые слова: студенческая молодежь, экологическое сознание, процесс формирования, экологические ценности.

The ecological consciousness of a future specialist has been considered as a component, an integral part of the ecological world outlook. It has been noted that ecological consciousness is formed by logical rethinking of knowledge, their transformation into convictions, which determine the people's value orientations and mind sets, their conscious, responsible attitude to nature. The peculiar features of the process of the person's ecological consciousness formation, after theoretical analysis of the problem, have been empirically investigated. A comparison test "Index of attitude towards health" suggested by Deryabo S.D, Yasvin V.A. has been conducted in the studied groups of "Practical Psychology" and "English philology". A manifestation according to the cognitive scale is typical for philologists, and according to practical scale – for psychologists. The results of the study showed that according to the method "Naturaphil" the most characteristic are indicators according to the scale "Practical" for students of the group "English philology". Practical scale is aimed at diagnostic procedure of the degree of change in the motivation and orientation of practical activity with natural objects, caused by the attitude towards it, which manifest themselves in readiness and desire for non-pragmatic practical interaction with natural objects. The analysis of the results of the conducted study according to the same method for students of the group "Practical Psychology" showed that they have intrinsic manifestations on the scale "Cognitive". As it has been shown by the research that, there are insignificant differences between the study groups, namely, practical scale is characteristic for philologists, and cognitive – for psychologists.

Key words: student youth, ecological consciousness, formation process, ecological value

УДК 378.011.3-057.87:37.091.33(045)
DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-73-75

Брижак Надія Юрївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве,

Островська Надія Дмитрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Відокремлений підрозділ НУБіП України «Бережанський агротехнічний інститут», м. Бережани,

Богданюк Олег Дмитрович,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б.Хмельницького, м. Хмельницький.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто методологічні основи особистісно орієнтованого навчання і їх роль у підготовці фахівців. Розкрито методологічні засади особистісно орієнтованого навчання, що ґрунтуються на методологічних засадах, серед яких детально розглянуто різні підходи. Гносеологічний підхід ґрунтується на теорії пізнання. Комплексний підхід включає інтеграційний, властивості і стани різних систем, взаємозв'язок між дисциплінами. Особистісний підхід базується на включеності суб'єкта в соціальні зв'язки та взаємини. Діяльнісний підхід характеризує здатність до пізнання нового, уміння працювати з віддачею, що закріплюється набуттям практичних умінь і навичок. Праксеологічний підхід ґрунтується на філософській концепції діяльності й має статус програмно-концептуального проекту, відповідає за здатність застосовувати набуті теоретичні знання на практиці.

Ключові слова: майбутні фахівці, методологія, методологічні підходи, освітній процес, особистісно орієнтоване навчання, заклади вищої освіти, шляхи підвищення ефективності освітнього процесу.

Постановка проблеми. В освіті України все більше місця займають основи діалектики, зокрема принципи і методологічні підходи. В основі методології освітнього процесу покладено спрямованість на методи наукового пізнання, вивчення закономірностей, аналізу, синтезу, порівняння з прикладів літературних джерел. Важливою є потреба у впровадженні в освітній процес методології, оскільки вона є рушійною силою прогресу. В основу реалізації Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») та інших державних документів покладено гуманізацію освіти, оскільки основною формою відносин стають суб'єкт-суб'єктні, тобто співпрацювати зі студентом як з партнером. Тому все більше уваги приділяється особистісно орієнтованому навчанню, а саме утвердженню людини як найвищої соціальної цінності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що проблему особистісно орієнтованого навчання досліджували вітчизняні і закордонні вчені різних наукових напрямів, зокрема: психологи (О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, В. Рибалка, В. Семиченко та ін.), педагоги (О. Бондаревська, О. Пехота, Л. Романишина, О. Савченко, С. Сисоєва, І. Якиманська та ін.).

У багатьох дослідженнях особистісно орієнтоване навчання забезпечується комплексом методологічних підходів, на що наголошується в працях І. Бека, О. Вогульської, О. Пометун, С. Ніколаєвої та інших. Це підтверджує потребу в наукових пошуках з цієї проблеми.

Мета статті: розглянути основні методологічні підходи, які є основою особистісно орієнтованого навчання.

Результати дослідження. У психолого-педагогічній літературі існує досить велика кількість визначень поняття «особистісно орієнтоване навчання», але нам імпонує те, в якому зазначено методологічні підходи до педагогічної діяльності закладу вищої освіти, що дає змогу за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять, ідей і способів дій забезпечувати й підтримувати процеси самопізнання та самореалізації особистості студента, розвитку його індивідуальності.

Особистісно орієнтоване навчання – це навчання, центром якого є особистість, її самобутність, самоцінність. Це визнання учня (студента) головною фігурою всього освітнього процесу. Визначаючи мету і завдання особистісно орієнтованого навчання, зазначимо, що це процес психолого-педагогічної допомоги людині в становленні її «суб'єктивності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні» [8, с. 38]. Вищевказаний підхід до навчання у закладах вищої освіти має бути спрямований на особистісний потенціал майбутнього фахівця, його професійну самореалізацію, креативність і ініціативність, розвиток у нього здатності адаптуватися в складних соціальних і професійних обставинах.

На думку С. Подмазіна, це врахування гуманістичних цінностей особистості у процесі інтерактивного навчання [6]. Особистісно орієнтовані технології є втіленням гуманістичної філософії, психології та педагогіки. Вона не практикується окремо, а базується на багатьох методологічних підходах [5; 9].

Однак, як зазначає І. Якиманська, у зміст цього поняття вкладається різний смисл. «Одні вбачають у ньому реалізацію індивідуального підходу в навчанні через організацію і подання навчального матеріалу різного рівня складності. Інші пов'язують його з інноваційними процесами в освіті, де використовуються різні форми диференційованого навчання» [11, с. 4-5].

Особистісно орієнтоване навчання спрямоване на вирішення ключових проблем гуманізації вищої освіти: підвищення якості педагогічної освіти; розвитку в студентів стійкого інтересу до самореалізації; формування основ базової культури особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб; забезпечення її мобільності, конкурентоспроможності на ринку праці.

Визначено, що найбільш суттєвими для особистісно орієнтованого навчання є такі підходи: гносеологічний, особистісний, системний, комплексний, інтеграційний, діяльнісний, праксеологічний. Кожний із підходів має власну характеристику і відповідність.

Гносеологічний підхід ґрунтується на теорії пізнання (гносеології), процесі, що зумовлений суспільно-історичною практикою засвоєння і розвитку знань, умінь та навичок. Основою цього є суб'єкт-об'єктні взаємини, які поступово переходять в суб'єкт-суб'єктні, що характеризує особистісно орієнтоване навчання [10].

Системний підхід сприяє систематизації освітнього процесу, що дозволяє його планувати. Оскільки основною метою системного підходу є дослідження об'єкта, вивчення його особистості, він є характерним для особистісно орієнтованого навчання [1]. За баченням Д. Чернилевського характеристикою системного підходу є взаємозалежність системи і середовища, що також позначається на ефективності особистісно орієнтованого навчання. [7].

У нашому дослідженні комплексний підхід спрямований на інтеграцію знань з різних дисциплін і поєднання різних взаємопов'язаних систем, які забезпечують професійну підготовку фахівця. Питанням комплексного підходу займався Б. Анан'єв, який визначав його як цілісний підхід до вивчення людини [2].

Особистісний підхід подано в наукових працях Б. Анан'єва, М. Бахтіна, І. Бека, І. Якиманської та ін. Особистісний підхід, як вказано в енциклопедії освіти, «відображає факт включеності суб'єкта в соціальні зв'язки та взаємини, трактує людину як соціокультурну реальність» [4]. Тобто, це є один із соціальних факторів розвитку особистості, а сама особистість є суб'єктом пізнання й активного перетворення навколишнього середовища. Особливого значення набуває культура особистості – одна з якостей людини, що розвивається в процесі навчання.

Особистісний підхід реалізується декількома напрямками: створення умов для його реалізації (як правило організаційно-особистісні) та навчання майбутніх фахівців за спеціально розробленими моделями. Як показали дослідження, це сприяє формуванню особистісних цінностей. Важлива роль при цьому відводиться такій якості, як індивідуальність. Адже особистість можна розглядати як індивіда, що усвідомлює і реалізує свою індивідуальність у соціальному середовищі. Реалізацію особистісного підходу ми поєднуємо з діялісним.

Діялісний підхід базується на здатності особистості до самопізнання і самореалізації, активності дій до засвоєння знання та набуття вмінь і навичок. Тобто, набуття студентами вмінь і навичок професійної діяльності має індивідуальний характер, притаманний кожній особистості [6].

Важливе значення має **праксеологічний підхід**, оскільки має практичне значення. Він базується на філософській концепції діяльності та стосується організації навчально-пізнавального процесу. Характеризується як заключний етап особистісно орієнтованого навчання. Саме цьому підходу приділяють все більше уваги в освітньому процесі. Це пояснюємо тим, що праксеологічний підхід характеризується ступенем сформованості практичних умінь і навичок майбутньої професійної діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, особистісно орієнтоване навчання, базуючись на методологічних підходах, забезпечує ефективність формування особистості, його підготовку до професійної діяльності. Основною метою такого прогресу є забезпечення розвитку людини і орієнтації в суспільному середовищі. Наші подальші дослідження будуть спрямовані на вивчення теоретичних і практичних основ принципу автономізації, який стосується особистісно наукового навчання і набуває все більшого поширення за кордоном.

Список використаних джерел

1. Гладкова В. М. Акмеологічні основи формування професіоналізму / В. М. Гладкова, В. А. Парфенюк // Акмеология развития : сб. статей / под общ. ред. С. Д. Пожарского, В. Н. Гладковой. – СПб.: Питер, 2006. – 275 с.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
3. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Наталія Василівна Гузій ; КПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2007. – 577 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 625
5. Карпенко О. В. Застосування особистісно-орієнтованого підходу в процесі викладання іноземних мов / О. В. Карпенко, В. В. Осітров, К. В. Місайлова // Викладання мов у вищих навчальних закладах на сучасному етапі: Збірник наукових праць. – Харків: Харківський нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна, 2009. – Вип.14. – С.101-108.
6. Коберник О. М. Формування гуманістичних цінностей особистості у процесі інтерактивного навчання / О. М. Коберник // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини. – Умань : УДПУ ім. П. Тичини, 2007. – Вип. 19. – С. 93–98.
7. Методологія наукової діяльності : навч. посіб. / Д. В. Чернілевський, О. М. Гандзюк, В. І. Захарченко, І. М. Козловська та ін. ; за ред. проф. Д. В. Чернілевського. – К. : Вид-во ун-ту «Україна», 2008. – 478 с.
8. Основні технології : навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.
9. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: Монографія. / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – Миколаїв: Вид-во «Ліон», 2005. – 272 с.
10. Щедровицький Г. П. Філософія. Наука. Методологія / Г. П. Щедровицький – М. : Школа культ. політики, 1997. – 656 с.
11. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская – М., 1996. – 226 с.

References

1. Anan'ev, B. H. 2001. *O problemakh sovremennoho chelovekoznan'ya* [About the problems of modern human studies]. St. Petersburg: Peter.
2. Hladkova, V. M. and Parfenyuk, V. A., 2006. *Akmeologichni osnovy formuvannya profesionalizmu* [Acmeological bases of formation of professionalism]. In: S. D. Pozharsky, V. N. Hladkova eds., *Acmeology of development*. St. Petersburg: Peter.
3. Huziy, N. V., 2007. *Kategoriya profesionalizmu v teorii i praktitsi pidhotovky maybutn'oho pedahoha* [Category of professionalism in the theory and practice of preparing a future teacher]. Doctor of Pedagogical Sciences. KPU named M.P. Dragomanov.
4. Kremen', V. H. ed., 2008. *Entsyklopediya osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyiv: Yurinkom Inter.
5. Kobernyk, O. M., 2007. *Formuvannya humanistichnykh tsinnostey osobystosti u protsesi interaktyvnoho navchannya* [Formation of humanistic values of personality in the process of interactive learning]. *Psychological-pedagogical problems of rural school*, 19, pp. 93–98.
6. Korobchenko, A.A. 2005. *Problemy osobystisno-orientovanoho navchannya u vyshchikh navchal'nykh zakladakh* [Problems of Person-Oriented Education in Higher Educational Institutions]. *Collection of scientific works of the Berdyansk State Pedagogical University. Series "Pedagogical Sciences"*, 4, 210 p.
7. Chernilevskyy, D. V., Handzyuk, O. M., Zakharchenko, V. I., and Kozlov's'ka, I. M.; Chernilevskyy D. V. ed., 2008. *Metodolohiya naukovoï diyal'nosti* [Methodology of scientific activity]. Kyiv: Publishing house un-tu «Ukraine».
8. Pyekhota, O. M., Kiktenko, A. Z. and Lyubars'ka, O. M. 2002. *Osnovni tekhnolohiyi* [Basic Technology]. Kiev: A.S.K.
9. Shchedrovitsky, H. P. 1997. *Fylosofyya. Nauka. Metodolohyya* [Philosophy. Science. Methodology]. Moscow: School of cult. politics.

В статье рассмотрены методологические основы личностно ориентированного обучения и их роль в подготовке специалистов. Раскрыты методологические основы личностно ориентированного обучения основанные на методологических принципах, среди которых подробно рассмотрены методологические подходы. Гносеологический подход основывается на теории познания. Комплексный подход включает интеграционный, свойства и состояния различных систем, взаимосвязь между дисциплинами. Личностный подход базируется на включенности субъекта в социальные связи и отношения. Деятельностный подход характеризует способность к познанию нового, умение работать с отдачей, что закрепляется приобретением практических умений и навыков. Праксеологический подход основывается на философской концепции деятельности и имеет статус программно-концептуального проекта, отвечает за способность применять полученные теоретические знания на практике.

Ключевые слова: будущие специалисты, методология, методологические подходы, образовательный процесс, личностно ориентированное обучение, высшие учебные заведения, пути повышения эффективности образовательного процесса.

The article deals with the methodological foundations of personally-oriented learning and their role in the specialists training. Meaning of the personality-oriented education is determined. As personally-oriented technologies are the embodiment of humanistic philosophy, psychology and pedagogy, an analysis of methodological approaches based on the principle of humanism, which is the basis of the education system development, reveals the methodological foundations of personally-oriented learning and is based on methodological principles, among which the methodological approaches are considered in detail to the educational process was conducted. The following approaches are considered in the article: gnoseological, complex, integrative, personal, active and praxeological. The gnoseological approach is based on the theory of knowledge, which is conditioned by the socio-historical practice of knowledge, skills and abilities acquirement and development. The complex approach involves integrational one, the properties and states of different systems and relationship between disciplines. The personal approach is based on the inclusion of the subject in social relationships and relationships. Much attention is paid to individuality, as a unique combination of natural features and the ones acquired in the process of life, that affect its further livelihoods. The activity approach characterizes the abilities to learn new, to work with dedication, which is fixed by the acquisition of practical skills and acquirements. The praxeological approach is based on the philosophical concept of activity, has the status of a program-conceptual project and is responsible for the ability to apply the acquired theoretical knowledge in practice.

Key words: future specialists, methodology, methodological approaches, educational process, personally-oriented learning, institutions of higher education, ways to increase the efficiency of the educational process.

УДК 378; 81.111'27

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-76-79

Варга Леся Іванівна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево**ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНИХ ЗАСАД ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА СЕРЕДНЬОМУ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ**

У пропонованій статті аналізуються особливості методичних засад формування соціокультурної компетенції у майбутніх вчителів іноземних мов на середньому ступені навчання; зацентовано увагу на методичних положеннях міжкультурного підходу у навчанні ІМ, які релевантні для формування СКК; здійснено аналіз розроблених в Україні методик формування СКК; виокремлено особливості методики формування СКК студентів шляхом розвитку їхньої СКК.

Ключові слова: соціокультурна компетенція (СКК), соціокультурна сенсibiлізація (СКС) майбутні вчителі (МВ), іноземна культура (ІК), іноземна мова (ІМ), рідна мова (РМ).

Постановка проблеми. У час розширення міжнародного співробітництва України з іншими державами світу зростає роль навчання іншомовного мовлення як особливого виду міжкультурного спілкування, виду мовного і культурного посередництва, мета якого — максимально наблизити двомовну комунікацію до одномовної і нейтралізувати негативний вплив об'єктивно існуючих міжкультурних відмінностей.

Формування професійної особистості вчителя іноземної мови відбувається в процесі оволодіння ним професійною компетенцією, яка передбачає оволодіння мовою як знаряддям посередництва у міжкультурному спілкуванні. Така підготовка передбачає наявність у студентів старших курсів відповідної мовної, мовленнєвої і соціокультурної бази, тобто знань, навичок і вмінь здійснювати іншомовну міжкультурну комунікацію на достатньо високому рівні. Інакше кажучи, для оволодіння викладацькою компетенцією з професійною метою потрібно володіти досить високим рівнем іншомовної комунікативної і міжкультурної компетенції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчаючи можливості і шляхи формування СКК у студентів, ми звернулися до дисертаційних досліджень і наукових статей вітчизняних та іноземних методистів у галузі ІМ (О. В. Бирюк, Н. В. Богусевич, Л. П. Голованчук, Н. Б. Ішханян, О. Л. Красковської, Ю. В. Кузьменко, І. Лейфи, П. Ю. Мельник, С. А. Могілевцева, М. Л. Писанко, Л. П. Рудакової, О. І. Селіванової, А. К. Солодкої, Т. О. Стеченко, В. М. Топалової, Т. О. Яхнюк). Міжкультурний підхід, який призвів до розширення і розвитку комунікативної парадигми викладання і навчання ІМ, сфокусований у методичних положеннях, які є релевантними в першу чергу для формування СКК. У ФРН і Австрії вони були розроблені у працях С. Бахманн (S. Bachmann), Г. – Й. Крумма (H.-J. Krumm), А. Кнапп-Поттгоф (A. Knapp-Potthoff), Г. Нойнера (G. Neuner), Б. – Д. Мюллера (B.-D. Müller), У. Цойнера (U. Zeuner) та ін.

Мета статті: охарактеризувати особливості формування соціокультурної компетенції у майбутніх вчителів іноземних мов на середньому ступені навчання.

Результати дослідження. Згідно Програми з іноземних мов для загальноосвітніх шкіл (2001) головною метою навчання іноземної мови визначено формування іншомовної комунікативної комунікації, яку розуміють як здатність до міжкультурного іншомовного спілкування. Іншомовна комунікативна комунікація включає три основні компоненти: 1) мовну компетенцію – фонетичну, граматичну, лексичну, орфографічну; 2) мовленнєву компетенцію – в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі; 3) соціокультурну компетенцію.

Соціокультурна компетенція (СКК) – це знання культурних особливостей носіїв мови, їх звичок, традицій, норм поведінки й етикету та вмінь розуміти комунікативну поведінку носіїв. Вважають, що СКК складається з країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенцій, де країнознавча компетенція – це знання учнів про культуру країни, мова якої вивчається (знання історії, географії, економіки, державного устрою, особливостей

побуту, традицій та звичаїв країни), а лінгвокраїнознавча компетенція передбачає сформованість в учнів цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни, що дозволяє асоціювати з мовною одиницею ту саму інформацію, що й носій мови, і досягати у такій спосіб повноцінної комунікації.

Навчання спілкування іноземною мовою неможливе без навчання учнів комунікативного етикету, під яким розуміють етикетну поведінку, що підпорядкована соціально, культурно, історично та традиційно визначеним стандартам комунікативної поведінки у стандартних ситуаціях спілкування. Що можуть включати в себе вербальний компонент (певні мовленнєві формули, кліше, вибір лексики та граматичних структур, інтонаційні характеристики тощо); невербальний компонент (міміка, жести, пози, зона комфорту між комунікантами та ін.) та соціальний компонент (умови, правила та норми взаємодії комунікантів).

Отже, яким чином сучасний вчитель реалізовує завдання – розвивати соціокультурну компетенцію на уроках іноземної мови у школі

До питань, яких розглядатимемо у цьому дослідженні, увійшли: методичні положення міжкультурного підходу у навчанні ІМ, які релевантні для формування СКК, аналіз розроблених в Україні методик формування СКК, особливості методики формування СКК студентів шляхом розвитку їхньої СКК.

Ми взяли до уваги методичні засади міжкультурного підходу, об'єктивні труднощі у формуванні СКК та особливості її змісту і структури у перекладачів і вважаємо, що методику формування цієї компетенції шляхом засвоєння явищ, символів, норм і стандартів поведінки у культурах, мова яких вивчається, треба доповнити методикою, що дозволяє оволодіти загальними вміннями розуміти ІК і брати участь у міжкультурному спілкуванні. При цьому акцент у процесі формування СКК повинен робитись на процесах усвідомлення студентами фактів взаємодії рідної та іноземної мов і культур у під час міжкультурного спілкування та на розвитку чутливості до такої взаємодії. Із факту існування своєрідних «мовних картин» культурно-мовних спільнот випливає необхідність розкриття під час навчання ІМ соціокультурного потенціалу лексичних одиниць.

Дослідження, які проводились в Україні у цьому напрямку, переважно стосувалися методики роботи на заняттях з ІМ із словами-реаліями, безеквівалентною лексикою, фоновою лексикою з яскравим соціокультурним забарвленням [2, 3, 4]. Проте неспівпадіння лексичних фонів часто спостерігається у культурно нейтральній лексиці різних мов при вживанні її у конкретному контексті або у конкретній ситуації міжкультурного спілкування. Так, зокрема, лексема «святкувати» асоціюється у багатьох українців із щедро накритим столом, у німців – частіше з можливістю поспілкуватись і відпочити у дружньому колі; вживаючи лексему «сім'я» ми часто маємо на увазі не лише батьків і дітей (як у Німеччині), але й бабусю і дідуся, лексема «кафе» може позначати в українській мові заклад громадського харчування, де можна пообідати і замовити спиртне, а у німецькій безалкогольний заклад, який пропонує каву, чай та десерти.

Звичайно, такі відмінності у лексичних фонах культурно нейтральної лексики зумовлені не лише відмінностями між культурами, але й соціальними чи індивідуальними особливостями комунікантів. Проте ігнорувати у цьому випадку вплив соціокультурних факторів не можна. Про це свідчить, зокрема, наш власний досвід міжкультурного спілкування, досвід наших колег, студентів, іноземців з якими нам довелося спілкуватися.

На заняттях з ІМ викладачі обмежуються переважно встановленням денотативного значення лексичної одиниці, дуже часто просто перекладаючи її РМ, тобто відбувається лише процес ідентифікації між сигніфікатом (лексемою) і денотатом (об'єктом). При цьому ігнорується той факт, що одне поняття може виражатися декількома лексемами з різними значеннями, а поняття та їх прототипи в різних культурах не є ідентичними. Це призводить до того, що студенти, не здогадуючись про відмінності у соціокультурних фонах культурно нейтральної лексики у РМ й ІМ, неповністю чи невірно розуміють автентичний текст чи поведінку особи у ситуації міжкультурного спілкування, і, таким чином, не здатні точно і адекватно здійснити переклад. У них відсутнє прагнення розкрити специфічні значення лексем у ІК і, як наслідок, не відбувається формування вміння оволодівати ІК під час вивчення ІМ. Тому пошук у РМ лексичного відповідника для слова ІМ (встановлення його денотативного значення), повинен стати лише першою фазою у розкритті значень лексичних одиниць в іншокультурному контексті чи у ситуації міжкультурного спілкування. У другій фазі цієї роботи повинне відбуватися розкриття соціокультурного потенціалу лексеми, тобто визначення місця і функції поняття, якому відповідає ця лексема, у системі понять культури ІМ, і таким чином відбувається культуророзумовлене і культуроспецифічне утворення поняття.

Для розкриття соціокультурного потенціалу значень лексем слід застосовувати на заняттях відповідні *прийоми*, за допомогою яких звертається увага студентів на фактори, що вказують на соціокультурні елементи значень лексичних одиниць. Ними є: контекст, у якому вживається лексема, її специфічні функції у контексті, зв'язки лексеми з іншими поняттями ІМ.

Для формулювання цих прийомів нами були модифіковані і використані ідеї Б.-Д. Мюллера, Б. Томаліна та С. Стемпельського (B.-D. Müller, B. Tomalin, S. Stempleski) щодо прийомів словникової роботи на заняттях з ІМ [7, с. 158]. Отже, пропонуємо застосовувати на заняттях із ІМ для розкриття соціокультурного потенціалу лексики наступні прийоми:

- *утворення асоціацій*: порівняння студентами в процесі їх роботи з автентичним навчальним матеріалом асоціацій, які пов'язують українці та носії ІМ з певною лексемою;
- *аналізу контексту і функцій лексичної одиниці у ньому*: встановлення соціокультурного значення слова у конкретному контексті;
- *встановлення зв'язків між поняттями*, яке досліджується з іншими поняттями суспільного життя країни ІМ;
- *виявлення прототипів* або ментальних образів, які переважно пов'язуються у носіїв мови з певною лексемою;
- *визначення соціальної цінності*: встановлення позиції поняття, позначеного лексемою, у шкалі соціальних цінностей ІК і РК;
- *встановлення ієрархізації*: співвідношення поняття, яке позначається відповідною лексемою, з більш загальним і більш частковим у системі понять ІМ;
- *виявлення впливу історичних, політико-економічних факторів* культур РМ та ІМ на зміну значення лексеми.

Як вже було зазначено, сприймання ІК відбувається на основі і через призму власного, особистого, і суспільного, зумовленого РК, досвіду. При цьому поняття і моделі поведінки РК діють як критерії розуміння, аналізу і оцінки понять культури ІМ. Таким чином, відбувається співставлення явищ РК і культури ІМ, тобто *порівняння культур*. Отже, практично у будь-якій ситуації опосередкованого чи безпосереднього міжкультурного спілкування

відбувається порівняння культур, наслідком якого часто є судження-оцінка щодо цих культур [5, с. 148].

Таке порівняння відбувається найчастіше поверхово, тобто предмети, обставини, способи поведінки у різних культурах просто співставляються, при цьому не звертається увага на те, чи порівнюється однакове з однаковим. Наведемо приклад такої ситуації поверхового співставлення РК і ІК: українка, яка, перебуваючи недовго у Німеччині, проживала вдома в однієї німкені, стверджує, що німці занадто ощадливі і негостинні, бо господиня, йдучи вранці на роботу, не залишила сніданок на столі, а сказала, що гостя може користуватися холодильником, там вона може знайти все, що треба. Роблячи таку заяву, українка не пробує розкрити і зрозуміти значення моделі поведінки «бути гостинним» у німецькій культурі.

Головна проблема такого порівняння полягає у тому, що різні поняття «*gastfreundlich sein*» і «бути гостинним» порівнюються за специфічною для української культури гостинності ознакою «їжа, яка пропонується гостеві, ставиться на стіл». Таке просте зіставлення без пошуку спільних за функціями критеріїв порівняння в обох культурах призводить до поверхового необ'єктивного судження про явище в іншій культурі, часто до виникнення або закріплення поширених у РК негативних стереотипів про іншу націю (замість їхнього «розмивання»), наприклад: «Господиня скупа і негостинна, як більшість німців». Проте поряд з цими поширеними поверховим порівнянням існують можливості для адекватного порівняння двох культур за допомогою знаходження для них спільного за функцією критерію порівняння, так званого «*tertium comparationis*». Це абстрактний рівень порівняння, який знаходиться над конкретними моделями поведінки в окремих культурах. У вищевказаному прикладі таким функціональним еквівалентом порівняння культур могло б стати поняття «вияв гостинності» у німецькій і українській культурах. Лише розглядаючи можливі форми реалізації моделі поведінки «виявляти гостинність» в німецькій культурі, можна довести, що формулювання «*Bedien dich bitte in meinem Kühlschrank*» є ознакою довіри і відкритості, запрошенням почувати себе як вдома: все брати і всім користуватись. Така модель поведінки у німецькій культурі відповідає українському звичаю залишати їжу для гостей на столі і є свідченням справжньої гостинності господарів. Звідси випливає, що судження про скупість і негостинність господині, в якій гостювала українка, було невірним і ґрунтувалось на механічному співставленні двох різних моделей поведінки української і німецької культур за критерієм, властивим українській культурі.

Отже, слідом за А. Паулдрахом (A. Pauldrach), ми можемо говорити про поверхове неадекватне, а значить необ'єктивне порівняння культур і, навпаки, про коректне адекватне міжкультурне порівняння, що ґрунтується на розгляді понять, які порівнюються, у відповідних культурних контекстах і на знаходженні спільних за функціями критеріїв їхнього порівняння [4, с. 12-13].

Таким чином, оволодіння вмінням порівнювати культури можливе лише за умови усвідомлення студентами специфіки і механізмів коректного міжкультурного порівняння і оволодіння прийомами його здійснення. З цією метою викладач повинен застосовувати під час моделювання міжкультурного іншомовного спілкування на заняттях з ІМ спеціальні *прийоми*, розроблені німецькими дослідниками С. Бахман (S. Bachmann), С. Гернольдом (S. Gemold), Б.-Д. Мюллером (B.-D. Müller) [7].

Очевидно, що міжкультурний підхід не заперечує, а розвиває положення комунікативної методики [5; 6], зокрема за рахунок змін у підході до мети навчання. Тут на зміну вмінню застосовувати мову у спілкуванні прийшла здатність до адекватної мовленнєвої і невербальної поведінки у ситуаціях міжкультурного спілкування. Це, зокрема, змінює підхід до моделювання *комунікативної ситуації*. У комунікативно-спрямованих навчально-методичних комплексах вона здебільшого відтворює зразки спілкування між носіями ІМ або між тими, хто вивчає ІМ. При

цьому комуніканти базуються на спільному культурному досвіді і не мають потреби узгоджувати розуміння лексичних одиниць, мовленнєвих зразків, моделей поведінки. Змінити такі ситуації на міжкультурні можна лише, увівши до навчальних матеріалів діалоги між представниками суспільств РМ та ІМ і систематично застосовуючи іншокультурну перспективу у процесі інтерпретації студентами іншокультурної дійсності [2, 4, 7]. На жаль, такі ситуації рідко зустрічаються в сучасних вітчизняних підручниках з ІМ, які майже не враховують соціокультурну специфіку міжкультурного спілкування [5, с. 43-44].

У свою чергу, розгляд у процесі навчання ІМ ситуацій міжкультурного спілкування дає змогу студентам аналізувати зумовлені культурними розбіжностями непорозуміння, які можуть виникати. На думку деяких вчених-методистів [3, с. 54-56; 2, с. 75], роль *ситуацій непорозуміння* часто трактується невірно: форми поведінки у них розглядаються як такі, які потрібно вивчити або, які, навпаки, не треба використовувати у спілкуванні з представниками певних культур. Проте вивчення і копіювання міжкультурних ситуацій само по собі ще не є ключем до успіху у міжкультурному спілкуванні, тому що на заняттях ми маємо змогу охопити лише окремі аспекти іншокультурної дійсності з усього складного і безмежного феномена національного життя. Отже, під час розгляду студентами ситуацій міжкультурних непорозумінь слід робити акцент не на вивченні правил поведінки німців чи англіїців, а на усвідомленні культурної детермінованості поведінки учасників комунікативного акту й аналізі певних типів соціокультурних непорозумінь, що можуть виникати під час комунікації. [3, с. 54].

Говорячи про соціокультурну компетенцію, вчені вказують на важливу роль *стратегічної компетенції* у міжкультурному спілкуванні [69, с. 77-78; 104, с. 89; 143, с. 46-47; 147, с. 177-182]. На їх переконання метою навчання ІМ є не досягнення такого рівня лексико-граматичної компетенції, яка є у носіїв мови, а набуття тими, хто вивчає мову, вміння ефективно взаємодіяти з носіями мови, вміння виконувати функцію міжкультурних посередників, тобто найуспішнішими у реальній комунікації вважаються ті, хто вправно і конструктивно вміє використати набуті знання, вміння і навички у кооперації з співрозмовниками.

Оволодіння міжкультурною комунікативною компетенцією не слід розуміти як додаток до комунікативного навчання ІМ, коли до формування чотирьох «класичних» компетенцій у читанні, говорінні, письмі, аудіюванні додається п'яте вміння – міжкультурного спілкування. Формування СКК проходить у процесі комплексного формування і розвитку всіх видів мовних та мовленнєвих навичок і вмінь, причому дуже часто цей процес відбувається не експліцитно, а імпліцитно під час розгляду певного навчального (тематичного, лексичного, граматичного та ін.) матеріалу [3, с. 15].

Отже, уявлення про те, що можна вивчити ІМ, додавши до неї на пізнішому етапі СКК, є хибним, а формування цієї компетенції повинно бути інтегрованим у навчання ІМ з початкового до вищих ступенів. Причому, якщо викладачі і вчителі розумітимуть суть і усвідомлюватимуть необхідність соціокультурного (міжкультурного) підходу, а також знатимуть шляхи і володітимуть прийомami його реалізації, вони зможуть ефективно його застосовувати на будь-якому рівні навчання.

Особливості формування СКК шляхом розвитку СКК студентів передбачають, окрім обґрунтованих нами прийомів (розкриття *соціокультурного потенціалу* лексичних одиниць; *порівняння* за допомогою створення функціонального еквівалента у двох культурах; аналізу *ситуацій міжкультурного непорозуміння*; застосування *соціокультурних стратегій*), використання інших особливих *соціокультурних прийомів*, які враховують психологічний аспект міжкультурного спілкування і психологію сприймання ІК. Для їх формулювання ми використали методичні розробки і рекомендації вітчизняних та західноєвропейських вчених-методистів (Н. Ф. Бориско, В. В. Сафоновой, С. Бахманн (S. Bachmann), Ю. Хаус (J. House), А. Кнапп-Поттгофф (A. Knapp-

Potthoff), Г.-Ю. Крумма (H.-J. Krumm), Г. Нойнера (G. Neuner), Б.-Д. Мюллера (B.-D. Müller), У. Цойнера (U. Zeuner) та ін.). Отже, ми виділяємо наступні методи:

- цілеспрямоване *формування мовно-культурного усвідомлення* через вправи, які вимагають рефлексії, мовної уважності і спостережливості, за допомогою яких проблемні моменти комунікації увійдуть у свідомість тих, хто навчається;
- тренування *контролю власного сприймання* ІК і РК, зокрема шляхом свідомого розмежування етапів власне сприймання, інтерпретації та оцінки;
- організація постійного *спостереження* з боку студентів за процесом навчання міжкультурної комунікації, фіксація і рефлексія отриманого у реальному спілкуванні досвіду, наприклад, за допомогою щоденників спостережень;
- оволодіння *метакомунікацією* для формування вміння студентів вести бесіду про ситуацію міжкультурного спілкування, учасниками якої є вони самі, з метою її аналізу і сенсibilізації до непорозумінь;
- використання *рольових ігор, ігор-симуляцій* на основі проблемних ситуацій у комунікації;
- тренування за допомогою аналізу *автентичних текстів*, які сприймаються як вираження ІК, зокрема: розуміння відмінностей у комунікативній структурі однакових за своїми функціями текстів у різних мовах.

Всі вищенаведені прийоми взаємопов'язані або впливають один з одного, тому їх розмежування є дещо умовним.

Окремо слід зазначати, що використання цих прийомів на практичних заняттях з ІМ йде паралельно із безпосередньою роботою над формуванням мовної і мовленнєвої компетенції. Проте запропонований нами підхід до формування СКК шляхом розвитку СКК студентів та методичні засади його реалізації дають змогу не лише сформувати СКК у німецькій мові а й оволодіти загальними міжкультурними знаннями, вміннями, навичками, стратегіями без огляду на конкретну культуру, які є суттєвим елементом полікультурної компетенції [5, с. 147].

Якщо на заняттях з німецькою мовою використовувати *автентичні англомовні матеріали* для порівняння культур і аналізу їх взаємодії у процесі спілкування, то формування СКК у двох ІМ відбуватиметься ефективніше, адже особливості процесу міжкультурної комунікації можуть бути краще усвідомлені на основі більшої кількості іноземних мов і культур.

Для цього виду роботи на практичних заняттях з німецької мови є доцільним використати результати досліджень контрастивної прагматики щодо відмінностей у так званих *англо-німецьких комунікативних перевагах* (відмінності у наданні переваг у АМ і НМ певним стилям і моделям комунікативної поведінки).

Як стверджує Ю. Хаус (J. House) [7, с. 48-49] ці відмінності можна передати за допомогою таких категорій:

Німецька мова і культура	Англійська мова і культура
-прямий стиль звернень (<i>Direktheit</i>)	-непрямий стиль звернень (<i>Indirektheit</i>)
-орієнтованість на себе самого (<i>Ich-Orientiertheit</i>)	-орієнтованість на адресата (<i>Adressaten-Orientiertheit</i>)
-орієнтованість на зміст (<i>Inhaltsorientierung</i>)	-орієнтованість на адресата (<i>Adressaten-Orientierung</i>)
-неприхованість, однозначність, ясність у вираженні смислу (<i>Explizitheit</i>)	-прихованість, неоднозначність, неясність у вираженні смислу (<i>Implizitheit</i>)
-спонтанність формулювань (<i>Ad-hoc-Formulierungen</i>)	-клішовані мовленнєві звороти (<i>sprachliche Routinen</i>)

Відмінності на цих п'ятьох рівнях відображаються у щоденній культурі двох народів в оформленні висловів, дорожніх знаків, у перекладах назв фільмів і книг, правилах написання

біографій, наукових і рекламних текстах. Своєчасна сенсифікація студентів до англо-німецьких комунікативних переваг та інформування про легітимність застосування у цих випадках культурного фільтру під час перекладу дасть змогу їм у майбутньому враховувати ці особливості, зокрема для забезпечення еквівалентності впливу тексту оригіналу і перекладу на адресатів.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Формування соціокультурної компетентності – процес цілісний і багатогранний, такий, що потребує не просто навчання вчителя іноземної мови нових способів професійної діяльності, а становлення його мотиваційної, інтелектуальної, афективної і

поведінкової сфер особистості. Тому формування соціокультурної компетентності доцільно здійснювати в межах основної професійної підготовки, тобто в процесі навчання і у вищі на тому наочному змісті, який складає основу майбутньої професійної діяльності. Перспективи наукового пошуку вбачаємо у розробці методики формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів в умовах освітнього простору, базуючись на принципах і категоріях міжкультурного комунікативного підходу та особливостях формування СКК у майбутніх вчителів шляхом розвитку їхньої СКК.

Список використаних джерел

1. Кузнецов Ю. Філософія вивчення іноземних мов / Ю. Кузнецов // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – № 1–2. – С. 4–8.
2. Кузьменко Ю. В. Методика формування соціокультурної компетентності учнів основної школи в процесі навчання англійського діалогічного мовлення: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Ю. В. Кузьменко. – К., 2007. – 305 с.
3. Лейфа Й. Соціокультурний аспект в формуванні професійної компетентності майбутніх учителів іноземного мови: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.02 / Й. Лейфа. – М.: Моск. гос. пед. ун-т., 1995. – 16 с.
4. Николаева С. Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам: монография / С. Ю. Николаева. – К.: Вища школа, 1987. – 140 с.
5. Солодка А. К. Через мову до розуміння культури. З досвіду використання лінгвокультурології у полікультурному вихованні учнів старшої школи / А. К. Солодка // Іноземні мови в навчальних закладах. – К., 2004. – № 1. – С. 146–153.
6. ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht // Deutsch als Fremdsprache. – Leipzig, 1990. – Heft 5. – S. 306–308.
7. Zeuner U. Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung / U. Zeuner. – 1997. – Режим доступу: <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/landesku/start.htm>. 25.02.2007.

References

1. Kuznetsov Y. U., (2004). Filosofiya vyvchennya inozemnykh mov // Inozemni movy v navchal'nykh zakladakh. [Philosophie des Fremdsprachenunterrichts // Fremdsprachen in Bildungseinrichtungen] – 2004. – № 1–2. – S. 4–8.
2. Kuz'menko Y. V., (2007). Metodyka formuvannya sotsiokul'turnoyi kompetentsiyi uchniv osnovnoyi shkoly v protsesi navchannya anhliys'koho dialohichnoho movlennya: dys. ... kandydata ped. nauk: 13.00.02 / [Methode zur Bildung sozio-kultureller Kompetenz von Schülern der Hauptschule beim Erlernen der englischen Dialogsprache]. – K., 2007. – 305 s.
3. Leyfa Y. Y., (1995). Sotsyokul'turnyy aspekt v formirovaniy professyonal'noy kompetentsyy budushchyykh uchiteley ynostrannogo yazyka: avtoref. dys. na soyskanye nauch. stepeny kand. ped. nauk: 13.00.02 / [Soziokultureller Aspekt bei der Ausbildung der beruflichen Kompetenz zukünftiger Fremdsprachenlehrer]. – M.: Mosk. hos. ped. un-t., 1995. – 16 s.
4. Nykolaeva S. Y., (1987). Yndyvdualyzatsyya obuchenyya ynostrannym yazykam: monohrafiya / [Individualisierung des Fremdsprachenunterrichts: Monographie] – K.: Vyshcha shkola, 1987. – 140 s
5. Solodka A. K., (2004). Cherez movu do rozuminnya kul'tury. Z dosvidu vykorystannya lnhvokul'turolohiyi u polikul'turnomu vykhovanni uchniv starshoyi shkoly // Inozemni movy v navchal'nykh zakladakh. / [Durch Sprache zum Verständnis von Kultur. Aus der Erfahrung des Sprachgebrauchs in der multikulturellen Bildung von Schülern] – K., 2004. – № 1. – S. 146–153.
6. ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht // Deutsch als Fremdsprache. - Leipzig, 1990. - Heft 5. - S. 306-308.
7. Zeuner U. Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung / U. Zeuner. - 1997. - Zugang online: <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/landesku/start.htm>. 25. Februar 2007

В статті аналізуються особливості методических основ формування соціокультурної компетенції у майбутніх учителів іноземних мов на середній ступені навчання; акцентовано увагу на методических положеннях міжкультурного підходу в навчанні ІЯ, які є релевантними для формування СКК; здійснено аналіз розроблених в Україні методик формування СКК; виділено особливості методики формування СКК студентів шляхом розвитку їх СКК.

Ключевые слова: соціокультурна компетенція, соціокультурна сенсифікація, майбутні вчителі, іноземна культура, іноземний мови, рідний мови.

The article deals with the peculiarities of the methodical principles of the formation of socio-cultural competence for future teachers of foreign languages at the secondary level of education. Attention is drawn to the methodological provisions of the intercultural approach in the teaching of MI, which are relevant for the formation of the CCM, in particular, such as the need for disclosure during the study of the NL of the sociocultural potential of lexical units; methods of work on classes with NL with words-realities, without equivalence vocabulary, background vocabulary with a bright socio-cultural color; the first (establishing a denotative value) and the second (disclosure of socio-cultural potential tokens) phases in the disclosure of the values of lexical units. The analysis of the developed methods of formation of CCM, methods of B.-D. Möller, B. Tomalin, S. Stempleski (formation of associations; analysis of the context and functions of the lexical unit in it; the identification of prototypes; the definition of social value; the establishment of hierarchy; the identification of the influence of historical, political and economic factors of the cultures of the NL and the FL on the change in the meaning of tokens); Specifics of the method of formation of CCM students are indicated by the development of their CCS. (socio-cultural receptions, purposeful formation of language and cultural awareness through exercises, training of self-perception of the FC and native culture, organization of continuous monitoring by students on the process of teaching intercultural communication, mastering the goal of communication, the use of role-playing games, game simulations, training through the analysis of authentic texts).

Key words: socio-cultural competence (SCC), socio-cultural sensitization (SCS) future teachers (FT), foreign culture (FC), foreign language (FL), native language (NL).

УДК 373.3:613/614(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-80-83

Гавришко Сергій Гаврилович,

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

Маріюнда Іван Іванович,

кандидат педагогічних наук,

Ужгородський національний університет, м. Ужгород

Мороз Федір Васильович,

старший викладач,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто проблему підготовки майбутніх вчителів до формування понять «здоров'я» та «здоровий спосіб життя» у молодших школярів. Здійснений аналіз володіння теоретичними знаннями з основ здоров'я і здорового способу життя та стан його дотримання майбутніми учителями початкових класів.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, підготовка майбутніх учителів.

Постановка проблеми. В умовах становлення нової української школи до особистості вчителя висуваються підвищені вимоги щодо його компетентностей та особистісних якостей. Він має бути не лише висококваліфікованим професіоналом з окремих навчальних дисциплін, а й людиною високої загальної культури, зокрема валеологічної. Реалізація учителя як професіонала і творчої особистості визначається його професійною підготовленістю. Забезпечення формування загальних і фахових компетентностей передбачає процес різнобічного розвитку майбутнього вчителя, формування гуманістичної педагогічної позиції на основі єдності професійної, суспільно-економічної і валеологічної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх десятиліть Україна активно розвивала світові тенденції щодо поліпшення стану здоров'я населення через освіту, що підтверджується науковими дослідженнями Г. Апанасенка, В. Горашука, О. Петрика. Особлива увага приділялась проблемам здоров'я молоді, формування правової та освітньої бази здорового способу життя (М. Гончаренко, О. Логвиненко, Ю. Ярчук). Ряд авторів вказують на пріоритетне значення способу життя у збереженні та зміцненні здоров'я (А. Бабич, О. Ковбан, А. Ковтун).

На підставі аналізу літературних джерел слід зазначити, що система освіти недостатньо формує в молоді мотивацію до ЗСЖ (Р. Карпюк, О. Петрик, Л. Соколенко, Ю. Ярчук). На думку багатьох дослідників (Т. Скороход, Л. Соколенко, О. Логвиненко), ситуація зі станом здоров'я зумовлена низьким рівнем знань про здоров'я і ЗСЖ, зневажливім і безвідповідальним ставленням молоді до свого здоров'я і здоров'я оточуючих. Незважаючи на очевидну необхідність підвищення оздоровчого потенціалу освіти, недостатньо використовуються різні аспекти основ здорового способу життя.

Мета статті: узагальнення проблем у підготовці майбутніх вчителів до формування здорового способу життя молодших школярів. Методи дослідження: теоретичні – вивчення, аналіз, осмислення та узагальнення науково-педагогічної та навчально-методичної літератури з проблеми дослідження; вивчення та аналіз базового матеріалу і змісту навчальних програм; емпіричні – спостереження, бесіда, обговорення, анкетування, оцінка і самооцінка з метою визначення стану дотримання майбутніх учителів здорового способу життя; статистичні – обробка результатів досліджень визначення стану дотримання майбутніми учителями засад здорового способу життя.

Результати дослідження. Здоровий спосіб життя є дієвим і надійним засобом збереження та зміцнення здоров'я, основою первинної профілактики, ефективною формою запобігання хворобам. Методологія з'ясування змісту поняття ЗСЖ передбачає вивчення його в послідовності від розкриття змісту деяких аспектів розвитку цього суспільно значущого явища до розуміння його

цілісності, системності. З огляду на такі позиції, здоровий спосіб життя, з одного боку, оцінюється як форма способу життя, а з іншого, – як умова, що сприяє реалізації розвитку інших форм і виявлень способу життя. Тому поняття «здоровий спосіб життя» не передбачає тільки виконання гігієнічних норм і правил, викорінювання шкідливих звичок, дотримання режиму дня, праці та відпочинку й санітарне просвітництво. Воно охоплює ширшу сферу у житті і діяльності людини, а також всебічне вивчення проблем, пов'язаних з ним, що можливе за умов використання комплексного підходу [2].

На думку Т. Скороход та Н. Урум, які дають комплексне визначення, здоровий спосіб життя оцінюється як типові та суттєві для даної суспільно-економічної формації форми життєдіяльності людей, що зміцнюють адаптивні можливості організму людини, сприяють повноцінному виконанню нею соціальних функцій та досягнення активного довголіття [9; 11]. Інші автори, зокрема В. Водоп'янова, розкриває поняття «здоровий спосіб життя» людини, акцентуючи основну увагу на суспільній цінності цього феномену. Згідно з такою позицією «здоровий спосіб життя людини є особливою суспільною цінністю, що є основою активності особистості як міри діяльності, сутнісної соціальної якості, яка виявляє високий ступінь «включеності» індивіда в суспільні стосунки» [3, с. 55].

У працях В. Водоп'янова [3] і О. Петрика [8] зазначається важливе значення умов гармонізації соціального та біологічного під час оцінювання основних характеристик здорового способу життя та вказується значущість деяких факторів, що спричиняють відхилення від такого узгодження.

Акцент на формування загальних та фахових компетентностей при підготовці майбутніх учителів є ключовим. Це є першою проблемою, яка на сьогодні не вирішена. Для цього важливо змінити саму методологію підготовки, спрямувавши її на самонавчання упродовж життя, на прийняття самостійних рішень в інтересах учнів, введення варіативної і інваріантної складових у структуру змісту навчання.

Другою проблемою в підготовці майбутніх учителів до формування здорового способу життя молодших школярів є відсутність формування в них індивідуального стилю педагогічної діяльності, під яким в теорії розуміється своєрідний спосіб виконання особистістю певної діяльності. У сучасній теорії існує два підходи до проблеми педагогічного індивідуального стилю – це стиль діяльності, орієнтований на результативність учнів, коли вчитель прагне до формування в них міцних глибоких знань, умінь і навичок та розвиток їхніх індивідуально-особистісних характеристик; другий – стиль діяльності, орієнтований на розкриття і вдосконалення в учнів їхнього потенціалу, формування в них позитивних особистісних якостей.

Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх учителів відбувається в процесі їх підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі, ґрунтується на особистісно-орієнтованому підході, характеризується розвитком потреб у студентів професійного самовдосконалення і саморозвитку. Для формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх учителів необхідно забезпечити створення умов для професійної самоосвіти студентів, врахування їхніх індивідуальних особливостей, стимулювання до саморозвитку і самовиховання. Важливим є розширення загальноосвітніх і виховних завдань, спрямованих на вивчення своєї особистості та забезпечення гармонійного співвіднесення індивідуального та суспільно-історичного досвіду.

Третью проблемою в підготовці майбутніх учителів є відсутність сформованої відповідальної позиції студентів щодо якості результатів їхньої навчальної діяльності, яка визначається лише обсягом одержаних знань і не враховує вміння, особистісні і професійні якості, мотивацію до професійної діяльності та рівень її готовності.

Висунення проблеми якості на перший план визначається низкою об'єктивних чинників. По-перше, від якості людських ресурсів залежить рівень розвитку країни і її глобальної економічної конкурентоспроможності. По-друге, якість освіти набуває все більшого значення в забезпеченні конкурентоспроможності випускників вищої школи на ринку праці. По-третє, специфіка якості освіти полягає в тому, що діяльність людини, яка є об'єктом педагогічного впливу, здійснюється через його психічну діяльність, внаслідок чого навчання несе в собі високу міру невизначеності.

У сучасних умовах розвитку освіти важливими стають не тільки отримані знання, але і способи засвоєння та перетворення навчальної інформації, розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу студентів, створення умов для максимального наближення змісту навчання до майбутньої професійної діяльності. Завданням вищої школи є підготовка фахівців, здатних до свідомого суспільного вибору, використання досягнень науково-технічного прогресу, самостійного і творчого виконання своїх професійних обов'язків. Такий підхід вимагає вдосконалення змісту, форм і методів, підвищення ефективності навчально-виховного процесу, створення нових підходів до його організації. Проблема формування нової генерації педагогів потребує глибоких перетворень у сфері їх підготовки, оскільки вона пов'язана з перспективним розвитком суспільства в цілому. Необхідність реформування системи підготовки майбутнього вчителя передбачає, також, створення технологізованих систем навчання.

Удосконалення якості підготовки майбутнього вчителя знаходиться у прямій залежності від модернізації системи освіти, впровадження у практику вищої школи інноваційних педагогічних технологій. Виходячи з цього, слід відмітити, що наступною (четвертою) проблемою підготовки майбутніх учителів є їх технологізація, в основі якої лежить не отримання готових знань та їх репродуктивне засвоєння, а елементи перетворення та творчого педагогічного мислення.

Проблема технологізації навчально-виховного процесу є актуальною на сучасному етапі розвитку системи вищої освіти. Визначену роль на шляху України до європейської та світової інтеграції впровадження в систему освіти педагогічних технологій, оскільки технологія є не тільки у виробництві, а й у формуванні ідей, у розумовій і духовній праці [9]. Застосування педагогічних технологій спрямоване на досягнення конкретної мети, яка має бути діагностичною, на відміну від існуючих декларативних. Створення на основі конкретних діагностичних цілей чіткої системи організації та здійснення процесу навчання у вищій школі дозволяє відзначити його технологічний характер.

У результаті вивчення даної навчальної дисципліни у майбутніх учителів мають бути сформовані професійні компетентності, визнані вітчизняними і зарубіжними науковцями, такі як:

- навчання жити разом, розвиваючи знання про інших, про їхню історію, традиції і спосіб мислення; оволодівати культурою спілкування;

- збагачення свого загальнокультурного рівня як своєрідної перепустки до неперервної освіти, основи, яка необхідна для того, щоб навчатися протягом усього життя;

- навчання працювати компетентно, удосконалюватись у своїй професії;

- навчання жити з посиленням особистої відповідальності, здатності до самооцінювання, самоорганізації.

У світовій системі професійної освіти реалізується теза про те, що сучасний фахівець, у тому числі, вчитель, обов'язково має володіти низкою професійно особистісних якостей, об'єднаних поняттям «формула якості», яка включає: моральність; інтелект; майстерність; фізичну досконалість; професіоналізм; ініціативу; здатність творити, адаптуватися, генерувати ідеї, бути динамічною й оптимістичною особою.

Проблема професійної компетентності педагогічних працівників пов'язана з їхньою конкурентоздатністю. Знання в сучасних умовах стають важливим джерелом довгострокової стійкої конкурентної переваги, яка характеризується: включенням кожної особистості у систему правових і фінансових відносин, наявністю власної ресурсної бази і застосуванням у власній діяльності основ наук. Важливим у підготовці майбутніх учителів є оволодіння ними сучасними стратегіями навчання, такими як «навчання через досвід», «навчання через взаємодію», «самонавчання». На даному етапі розвитку сучасної педагогіки розкрито їх сутність і шляхи досягнення.

Зокрема, стратегія «навчання через досвід» передбачає зосередження уваги студентів на процесі навчання, а не на кінцевому результаті шляхом застосування набутого досвіду. Дана стратегія є важливою для залучення студентів до різних видів навчальної діяльності, критичного розгляду ними попередніх знань та досвіду, вироблення власних висновків та власного плану дій. Вона реалізується через такі методи навчання, як екскурсії, рольові ігри, уявні образи, ілюстрування тощо.

Стратегія «навчання через взаємодію», як правило, застосовується у малих групах і сприяє усвідомленню студентами очікуваного результату та часу, відведеного на виконання конкретних навчальних завдань. Дана стратегія реалізується такими методами навчання, як «мозковий штурм», розподіл за ознаками, обговорення, дискусія, бесіда, дебати, інтерв'ю, взаємне навчання.

Стратегія «самонавчання» зосереджується на індивідуальній діяльності студентів і спрямовується на прийняття ними зваженого обґрунтованого рішення. Вони навчаються аналізувати проблеми. Приймати самостійне рішення і цілеспрямовано діяти. Навички самостійного навчання уможливають адекватну адаптацію студентів до вимог освітнього процесу та змін суспільного устрою. Основними методами навчання даної стратегії є метод навчання за допомогою комп'ютера, опис візуального ресурсу, щоденник групи, читання та розмірковування під керівництвом викладача, навчальні контракти, ділове листування, дослідні проекти тощо. Разом з тим, крім вирішення вказаних вище проблем, необхідним є ґрунтовні знання і дотримання самими студентами здорового способу життя.

Метою констатуючого експерименту було виявлення рівнів знань, умінь і навичок студентів 4 курсу у гуманітарно-педагогічному коледжі МДУ. Наші дослідження показують, що більшість респондентів не ведуть здоровий спосіб життя: не дотримуються раціонального режиму дня 69,6%; перебувають на свіжому повітрі до 1 години 21,4% першокурсників, до 3 годин і більше лише – 10,6% студентів. Фізично активному відпочинку надають перевагу тільки 25,4% студентів, а займаються регулярно фізичною культурою і спортом 15,2% опитаних.

Вагомий фактор ризику втрати здоров'я пов'язаний із прийманням їжі: більше 1/3 студентів (34,4%) харчується тільки 1-2 рази на день, а для 1,1% характерна надлишкова кратність (5 і більше) прийомів їжі. Всі складники харчування (сніданок, обід,

полуденок, вечеря) властиві тільки 7,5%. Основна частина 74,7% студентів приймає їжу безсистемно в часі. Однак, на пропозицію оцінити правильність свого харчування за п'ятибальною шкалою 33,7% поставили собі оцінки «4» та «5».

Серед студентів досить поширеними є тютюнокуріння і вживання спиртних напоїв: тютюнокуріння для дівчат 4 курсу становить 27,8, а вживання спиртних напоїв – 42,5%. Питома вага студентів, які іноді палять цигарки становить 8,6%, а тих, що курять регулярно – 16,0%. Не вживають спиртні напої тільки 25,1% студенток, а вживає часто або помірно кожна п'ята (19,0%) студентка. Близько 1/5 студентів (22,8%) пов'язують підліткову вагітність, вимушені аборти, венеричні хвороби, СНІД і подібне з прийомом алкоголю. Четверта частина (24,5%) студентів серед хвороб, що часто виникають у курців, назвали цироз печінки, захворювання шлунку та хвороби серцево-судинної системи.

Специфіка розв'язання проблеми виховання в учнів здорового способу життя вимагає активних методів навчання, реалізувати які за наявної матеріально-технічної бази і навчально-методичного забезпечення школи досить складно. Проблема вимагає глибокого розуміння психолого-педагогічних аспектів виховної роботи, яка відбиває специфіку змісту навчальної інформації про здоровий спосіб життя, особливості організаційно-педагогічних аспектів проведення різних форм занять і виховних заходів відповідного напрямку і спрямування та відповідної поведінки школярів, що ставить як важливу проблему вивчення і чіткого уявлення вчителем внутрішнього світу кожного учня.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі узагальнення наукових джерел встановлено, що здоровий спосіб життя – це спосіб життєдіяльності людини, який вона усвідомлено обирає і відтворює самостійно в повсякденному побуті, що спосіб життя, стан здоров'я, фізичний розвиток та психоемоційний стан взаємопов'язані та, в значній мірі. Встановлено, що поняття «здоров'я» є цілісним, системним явищем, що виявляє себе в рівновазі взаємовідносин людини з оточуючим світом. Суб'єктивно здоров'я характеризується людиною через відчуття загального благополуччя, радості життя, працездатності, здатності до адаптації та опору.

Здоров'я та здоровий спосіб життя на сучасному етапі розвитку суспільства потребують особливого інтегрованого підходу щодо підготовки майбутніх вчителів до формування цих понять у молодших школярів, через визначенні нами проблеми, а саме: необхідністю оволодіння професійними вміннями в процесі навчання, формування індивідуального стилю педагогічної діяльності студентів, формування відповідальної позиції студентів щодо якості результатів їхньої навчальної діяльності, оволодіння різноманітними сучасними педагогічними технологіями та навичками самостійного навчання.

Результати проведеного опитування й анкетування показали, що тільки половина майбутніх учителів початкових класів володіють теоретичними знаннями з основ здоров'я і здорового способу життя та дотримуються його в процесі життєдіяльності.

Список використаних джерел

1. Апанасенко Г.Л. Валеология на рубеже веков / Г.Л. Апанасенко // Валеология. – 2000. – № 1. – С. 5–6.
2. Бабич А.М. Здоровий спосіб життя, як основний компонент стану здоров'я населення/ Бабич А.М., Ковбан О.Л., Якимішин І.Д., Ковтун А.А. // Науковий вісник ЛНУВМтаБТ ім.С.З.Гжицького. Том 16. №3(60). Ч.5. Львів-2014. С. 240-245.
3. Водопьянов В.И. Активный, здоровый образ жизни и нормология / В.И. Водопьянов // Методические и социальные проблемы медицины и биологии. – 1986. – Вып. 6. – С. 55.
4. Гончаренко М.С. Актуальные проблемы непрерывного валеологического образования в Украине / М.С. Гончаренко, Е.О. Коновалова // Методы совершенствования фундаментального образования в школах и ВУЗах: Матер. IX Междунар. науч.-метод. конф. – Севастополь, 2003. – С. 15–19.
5. Горащук В.П. Культура здоров'я – новий сучасний напрям формування здорового покоління / В.П. Горащук // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. – Вип. 48. – С. 184–189.
6. Карпюк Р. Формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді в контексті вивчення шкільного предмета "Основи здоров'я" / Р. Карпюк, О. Петрик // Педагогічний часопис Волині. - 2016. - № 2. - С. 114-119.
7. Логвиненко О. Здоровий спосіб життя як наукове інтегроване поняття / О. Логвиненко // Молодь і ринок. – 2014. – № 5. – С. 62-65.
8. Петрик О.І. Медико-біологічні та психолого-педагогічні основи здорового способу життя. Курс лекцій: навч. посіб. [для студ. унів. та пед. ін-тів] / О.І. Петрик. – Львів: Світ, 1993. – 119 с.
9. Скороход Т.В. Готовність майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів / Т.В. Скороход // Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспективи розвитку: Зб. наук. праць XVI Всеукр. наук.-практ. конф. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – Вип. 16. – Ч.1. – С. 69–76.
10. Соколенко Л. Сучасні тенденції формування культури здорового способу життя в процесі підготовки майбутніх фахівців / Л. Соколенко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. - 2014. - № 10(2). – С. 193–199.
11. Урум Н.С. Підготовка майбутніх вчителів до забезпечення здорового способу життя молодших школярів / Н. Урум // Вісник Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу в професійній освіті», Київ – Ізмаїл. – Ізмаїл, 2008. – Вип. 9. – С. 114-122.
12. Ярчук Ю.Г. Формування культури здорового способу життя в системі пріоритетів державної освітньої політики / Ю.Г. Ярчук // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія: [зб. наукових праць] / ред. рада: В. П. Андрущенко (голова). – К.: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. 29 (41). – С. 226–229.

References

1. Apanasenko H.L., (2000), *Valeologiya na rubezhe vekov* [Valeology at the turn of the century.], Valeology, no. 1, pp. 5–6.
2. Babych A.M., Kovban O.L., Yakymyshyn I.D., Kovtun A.A. (2014), "Zdorovy sposib zhyttia, yak osnovnyi komponent stanu zdorovia naselennia" [Healthy lifestyle as the main component of the health of the population], Scientific Bulletin of LNUVMtaBT named after S.Z. Hzhyskyi, Vol. 16. No. 3 (60). Part 5, Lviv, 2014, pp. 240-245.
3. Vodopyanov V.I. (1986), "Aktivnyy, zdorovy obraz zhizni i normologiya" [Active, healthy lifestyle and normology], Metodicheskiye i sotsial'nyye problemy meditsiny i biologii, No. 6., p. 55.
4. Goncharenko M.S., Konvalova E.A. (2003), *Aktual'nyye problemy nepreryvnogo valeologicheskogo obrazovaniya v Ukraine* [Actual problems of continuous valeological education in Ukraine], Proc. of IX Int. Sci.-Methodol. Conf. "Methods of perfection of fundamental education in schools and higher educational institutions", Sevastopol, 2003, pp. 15–19.

5. Horashchuk V.P. (2006), "Kultura zdorovia – novyi suchasnyi napriam formuvannia zdorovoho pokolinnia" [The culture of health is a new modern trend for the formation of a healthy generation], *Problems of Education: sci-methodol. collected articles*, Kyiv: Institute of innovative technologies and content of education, 2006. no. 48, pp. 184–189.
6. Karpiuk R., Petryk O. (2016), "Formuvannia pozytyvnoi motyvatsii na zdorovy sposib zhyttia u ditei ta molodi v konteksti vyvchennia shkilnoho predmeta "Osnovy zdorovia"" [Formation of positive motivation for a healthy lifestyle among children and young people in the context of studying the school subject "Fundamentals of Health"], *Pedagogical Journal of Volyn*, 2016, no. 2, pp. 114–119.
7. Lohvynenko O. (2014), "Zdorovy sposib zhyttia yak naukovie integrovane ponyattya" [Healthy Lifestyle as a Scientific Integrated Concept], *Youth and Market*. No. 5, pp. 62–65.
8. Petryk O.I. (1993), "Medyko-biologichni ta psykhologo-pedahohichni osnovy zdorovoho sposobu zhyttia. Kurs leksiy: navch. posib. [dlya stud. un-tiv ta ped. in-tiv]" [Medical and biological and psychological and pedagogical bases for a healthy lifestyle. Course of lectures: tutor. manual [for the students of universities and pedagogical institutes]], Svit, Lviv, Ukraine.
9. Skorokhod T.V. (2010), "Hotovnist maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do valeolohichnoho vykhovannia uchniv" [Readiness of the future primary school teachers to valeological education of students], *Proceedings of XVIth All Ukrainian Scientific and Practical Conference "Valeological education in educational institutions of Ukraine: state, trends and perspectives of development"* Kirovohrad, RVV KDPU named after V. Vynnychenko, 2010, no. 16, p.1, pp. 69 – 76.
10. Sokolenko L.(2014), "Suchasni tendentsiyi formuvannia kultury zdorovoho sposobu zhyttia v protsesi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv" [Modern trends in the formation of a healthy lifestyle culture in the process of future specialists' training], *Problems of modern teacher training*, 2014, no. 10(2), pp. 193-199.
11. Urum N.S. Pidhotovka maybutnikh vchyteliv do zabezpechennia zdorovoho sposobu zhyttia molodshykh shkolyariv [Future teachers training for ensuring a healthy lifestyle for junior school students], *Proc. of All Ukrainian scientific and practical conference "Actual Problems of the Person-Oriented Educational Process in Professional Education"*, Kyiv – Izmail, Izmail, 2008, no. 9, pp. 114-122.
12. Yarchuk Yu.H.(2013), "Formuvannia kultury zdorovoho sposobu zhyttia v systemi prioritytetiv derzhavnoi osvithoi polityky" [Formation of a healthy lifestyle culture in the system of priorities of state educational policy], *Scientific Bulletin of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov, Series 7. Religious studies. Culturology. Philosophy: collected articles*, Kyiv : Publishing House of NPU named after M.P. Drahomanov, 2013, no. 29 (41), pp. 226-229.

В статье определены проблемы подготовки будущих учителей к формированию понятий «здоровье» и «здоровый образ жизни» в младших школьников. Проведен анализ уровня теоретические знания основ здоровья и здорового образа жизни и уровень их использования будущими учителями начальной школы.

Ключевые слова: здоровье, здоровый способ жизни, подготовка будущих учителей.

The formation of general and professional competences of students of pedagogical specialties involves the future teacher's diversified developmental process, the formation of a humanistic pedagogical position on the basis of the unity of professional, socio-economic and valeological training. Analysis of recent research and publications. Over the past decades, special attention has been paid to the health problems of young people in Ukraine, to the formation of a legal and educational base for a healthy lifestyle (V. Butenko, L. Vysochan, M. Honcharenko, M. Hrynova, V. Yefimova, V. Orzhekhovska, O. Lohvynenko, V. Petlenko, I. Solonenko, S. Strashko, Yu. Yarchuk). According to many scientists Ukrainian educational system does not sufficiently motivate young people to observe the healthy lifestyle bases (M. Hrynova, H. Zaitsev, O. Kabatska, V. Chernii, R. Karpiuk, O. Petryk, L. Sokolenko, Yu. Yarchuk), and the situation, that concerns the state of health is determined by a low level of knowledge about health and healthy lifestyle, disrespectful and irresponsible attitude of young people toward their health and the health of others (Skorokhod, V. Orzhekhovska, O. Lohvynenko). The aim of the article is to summarize the problems in the future teachers' training for the junior pupils' healthy lifestyle formation. At the present stage of society's development health and healthy lifestyle require a special integrated approach to the future teachers' training for the formation of these concepts in junior pupils, due to the identified problems, namely: the necessity for professional skills mastery in the course of training process, the formation of individualised style of students' pedagogical activity, the formation of students' responsible position on the quality of their educational activities results, the mastering of different modern pedagogical technologies and self-study skills. The results of the conducted questioning and survey showed that only half of the future primary school teachers have theoretical knowledge of the basic principles of health and healthy lifestyle and observe (follow) them in the process of their life.

Key words: health, healthy lifestyle, future teachers training.

УДК 378.011.3-051:78:784

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-83-86

Гаснюк Вероніка Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

МЕТОДИЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВОКАЛУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

В статті розкрито сутність понять: «культура» та «методична культура» майбутнього викладача. Проаналізовано наукові дослідження проблеми формування методичної культури майбутнього викладача. Обґрунтовано актуальність методичної культури викладача вищого навчального закладу. З'ясовано значення формування методичної культури в процесі вокальної підготовки майбутнього викладача та їх професійного становлення.

Ключові слова: культура, методична культура, методична культура майбутнього викладача вокалу.

Постановка проблеми. Нові тенденції у професійній освіті, її діалог з культурою людини як творця і суб'єкта, здібного до культурної самоосвіти, стимулювали інтерес до дослідження феномену «методична культура» майбутнього викладача вокалу. Модернізація системи підготовки майбутніх викладачів у вищих навчальних закладах є актуальною проблемою сьогодення.

Переконані, що студент, який бездоганно володіє всіма аспектами вокально-виконавської діяльності, не стане, по суті, викладачем, якщо не буде вміти навчити, не оволодіє технологіями, що сприятимуть процесу навчання й виховання.

Стратегічною метою професійної освіти є передавання акумульованої суспільством культури. В контексті підготовки

майбутнього викладача вокалу зміст його професійної освіти може виявлятися у сформованій методичній культурі, яка визначає той напрямок професійної діяльності, завдяки якому відбувається не лише розвиток та становлення, а й подальший саморозвиток викладача-професіонала.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науково-педагогічному співтоваристві феномен «методичної культури викладача» трактується неоднозначно. Більшість авторів методичну культуру педагога розуміють як компонент його професійно-педагогічної культури, що забезпечує можливість викладання конкретної дисципліни відповідно до знання методики (М. Гільмудлін, Т. Ковтунова, Р. Мильруд, І. Новик); ряд дослідників з методичною культурою педагога співвідносять ефективне виконання професійно-педагогічної діяльності в цілому (Т. Таранова, Н. Нікуліна); визначення методичної культури як інтегративної якості педагога, що характеризує його здатність до методичної діяльності, запропоновано у працях Т. Бережної, Т. Гущиної, Л. Плеханової та ін.

Мета статті: узагальнити теоретичні підходи щодо сутності, змісту та основних характеристик методичної культури в контексті підготовки викладача вокалу.

Результати дослідження. Ключовим у дефініції «методична культура» виступає термін «культура», який є предметом наукових пошуків різноманітних галузей знань: філософії, соціології, аксіології, культурної антропології, історії культури, культурології та ін. Тепер поняття «культура» налічує понад 500 визначень. Фахівці з теорії культури А. Кребер і К. Клакхон проаналізували і згрупували їх, як: описові, історичні, нормативні, ціннісні, структурні, символічні, ідеологічні, психологічні. Таке різноманіття груп визначень підтверджує той факт, що культура є складним суспільним феноменом. Вона впливає на працю, побут, дозвілля, менталітет, спосіб життя як всього суспільства в цілому, так і окремої особистості.

Один із засновників німецької класичної філософії І. Кант називав культурою досконалість розуму і вбачав її основу не в самій природі людини, а в сфері її морального існування. Він вважав, що культура – це здатність індивіда піднятися від обумовленого його тваринною природою емпіричного, чуттєвого існування, при якому мета його поведінки визначається зовнішнім світом, до морального існування, яке дає змогу вільно діяти в ім'я своїх цілей, зважаючи на веління морального обов'язку [5, с. 30].

Для педагогічної науки, вважає М. Каган, «філософія осмислення культури, її ситуації і навіть окремих її проявів» дає можливість відкривати нові перспективи, а «осмислення культурної реальності людини у всій повноті їх взаємодії» – створювати нові програми розвитку особистості, розробляти нові підходи до організації навчального процесу [3, с. 47].

Визначаючи поняття «культура» науковці-соціологи розкривають чинники організації і формування життя певного суспільства за рахунок існування культурологічних сил [8, с. 43]. З позицій педагогіки проводила дослідження культури і механізм її функціонування Н. Павелко, яка визначила чотири рівні цього процесу. На першому рівні культура виступає як діалектична єдність матеріальної і духовної культури; на другому – як прояв професійної культури окремих груп людей; на третьому – як педагогічна культура, носіями якої є люди, які займаються виховною практикою; на четвертому – як професійно-педагогічна культура, тобто педагогічна діяльність на професійному рівні [7, с. 132].

Як одну з найважливіших складових культури суспільства зумовлену специфікою педагогічної діяльності викладача, спрямовану на особистісний, інтелектуальний та діяльнісний розвиток, самовдосконалення, розглядає професійно-педагогічну культуру В.Сластьонін. Він визначає її як складне системне утворення, що представляє собою впорядковану сукупність загальнолюдських ідей, професійно-ціннісних орієнтацій і якостей особистості, універсальних способів пізнання і гуманістичної технології педагогічної діяльності [9]. У словосполученні

«професійно-педагогічна культура викладача» поняття «культура» є констатуванням форми досвіду особистості; «педагогічна» зазначає специфічну форму і зміст досвіду; «професійна» визначає суспільний контекст, у межах якого педагогічна культура фахівця існує і реалізується як суспільно значущий досвід.

Однією з перших дослідників, що ввели в сучасний науковий обіг поняття «методична культура педагога» була І. Новик, яка підкреслює, що для викладача вона виступає як суб'єктивний аспект професійної діяльності, як здатність віддзеркалювати існуючий досвід методичної науки у своїй педагогічній діяльності, шукати міру між власними потребами, знаннями, досвідом і станом розвитку певного навчального предмету. Як складне особистісне утворення, яке проявляє себе у викладанні певних навчальних дисциплін, розглядає методичну культуру Т. Гущина. Через акцентуацію на нормативну функцію розкриває сутність методичної культури Ю. Пасов. Феномен «методичної культури викладача» науковець представляє як частину загальної соціальної культури, що накопичується людством у певній сфері людської діяльності і далі конкретизує дану дефініцію через його компонентний склад щодо викладача іноземної мови, а саме: знання про всі компоненти навчання (цілі, засоби, об'єкт, результати, прийоми, про самого себе як педагога); досвід здійснення прийомів професійної діяльності як репродукції культури; творчість як перевтілення і перенесення прийомів навчання (продукція нового в навчанні); звернення до особистісних цінностей досвід емоційного відношення до професійно-педагогічної діяльності.

А. Карачевцева розглядає методичну культуру як системну характеристику сутнісних властивостей особистості майбутнього фахівця, методичної діяльності і мислення, як процес руху майбутнього педагога до самовизначення в методичному бутті з наступним саморозвитком і самовдосконаленням. У такому розумінні методична культура виступає як узагальнений показник методичної готовності, розвитку методичного мислення, особистісного розвитку майбутнього педагога, як показник сформованості умінь трансформувати психолого-педагогічні і предметні знання в методичну діяльність [4, с. 17-18].

Н. Морзе, досліджуючи методичну культуру вчителя інформатики, розуміє її як рівень підготовленості вчителя до діяльності, заснованої на сформованості загальних, спеціальних і конкретних методичних умінь, що спираються на знання і навички, сформовані під час вивчення математики, інформатики, філософії, педагогіки, психології, методики навчання інформатики, використання обчислювальної техніки в навчальному процесі, і пов'язані з навчанням інформатики у школі та використанням у навчальному процесі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. На наш погляд, автор подає не стільки визначення, скільки опис даного поняття [6].

У ряді досліджень методична культура розглядається як професійно значуща якість особистості, що інтегрує знання, уміння і досвід методичної діяльності і визначає способи організації ціннісної взаємодії в освітньому процесі. Так, В. Жилкін розуміє методичну культуру педагога як інтегративне утворення, що включає ряд елементів, серед яких виокремлено знання, прийоми, досвід і творчість. Л. Плеханова розглядає методичну культуру як соціально-професійну характеристику педагога, що забезпечує високий рівень його професійної діяльності, методичне осмислення педагогічних засобів, які він використовує у навчальному процесі, і сприяє створенню та засвоєнню нових педагогічних цінностей і технологій [2, с.7].

Т. Бережна увела в науковий обіг поняття «інноваційна методична культура» вчителя початкових класів, яке представлено як інтегративна якість особистості вчителя, що характеризується сукупністю мотивів, цінностей, компетенцій і оптимальним поєднанням володіння традиційними й інноваційними технологіями, які застосовуються на основі рефлексивних дій і забезпечують високий рівень професійної новаторської діяльності.

Автор розглядає феномени інноваційної і традиційної методичної культури на особистісному рівні, що передбачає їх розвиток.

І. Артем'єва [1] у своєму дисертаційному дослідженні методичну культуру майбутнього вчителя початкових класів розглядає як інтегративну характеристику його загальної і професійної культури. На думку автора, методична культура вчителя початкових класів – це результат системного засвоєння норм і цінностей виховного і розвивального навчання, творчої діяльності сучасного педагога, культурного потенціалу суспільства. Логіку розвитку методичної культури авторка представляє як процес проходження стадій професійного становлення: методична грамотність – готовність до методичної діяльності – методична компетентність, проте не обгрунтовує її.

Виходячи з наведених визначень досліджуваного нами феномену, можна констатувати, що методична культура виникає в лоні педагогічної і виявляє себе як утворення, що єднає теорію і практику культури професійної діяльності викладача вищої школи.

Таким чином, осмислення представлених наукових поглядів щодо сутності методичної культури викладача дозволяє стверджувати, що вона є інтегративним особистісним утворенням, яке є діалектичною єдністю ціннісного відношення до вітчизняного й зарубіжного досвіду вокально-педагогічної діяльності, компетентності у галузі теорії і методики викладання вокалу та спроможності творчої самореалізації у вокально-педагогічній

діяльності. Означене інтегрально-особистісне утворення характеризує способи діяльності майбутніх викладачів на основі засвоєних теоретичних знань, сформованих умінь й досвіду методичної діяльності для адекватної самореалізації у майбутній професійній діяльності. Тобто, майбутні викладачі вокалу зі сформованою методичною культурою готові вирішувати вокально-виконавські й вокально-педагогічні завдання, створювати конструктивні взаємовідносини у навчально-виховному середовищі. Доцільним вважаємо зазначити й те, що термін «сформована» може отримати закінчену форму дії лише на певний період професійної діяльності викладача, оскільки, для прикладу, педагогічні технології постійно оновлюються і, відповідно, змінюються критерії рівнів їх осягнення і оволодіння.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Проведений аналіз теоретичних підходів показав, що в науково-педагогічному співтоваристві поняття «методична культура» трактується доволі дискусійно, немає єдиного підходу до визначення сутності методичної культури майбутнього викладача. Проте формування методичної культури є важливим етапом у процесі професійного становлення майбутнього викладача. Подальший науковий пошук пов'язуємо з потребою розкриття компонентного складу методичної культури майбутнього викладача вокалу.

Список використаних джерел

1. Артем'єва І. Н. Формирование методической культуры будущих учителей начальных классов в контексте вузовской подготовки: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / Ирина Николаевна Артемьева – М., 2004. – 17 с.
2. Грицай Н.Б. Методична культура як важливий компонент системи методичної підготовки майбутнього вчителя біології / Н.Б. Грицай // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми: Сум ДПУ імені А. С. Макаренка. – 2012. – № 7 (25). С. 3–9.
3. Каган М. С. Философия культуры / Мойсей Самойлович Каган ; СПб. гос. ун-т. – СПб. : Петрополис, 1996. – 416 с.
4. Карачевцева А. П. Методическая культура как дидактическое условие профессионального образования учителя / А. П. Карачевцева // Материалы Всероссийской научно-практической конференции [«Творческая самореализация личности в контексте профессиональной педагогической культуры»] / Под ред. И. Ф. Исаева, М. И. Ситниковой. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2001. – С. 105–107.
5. Культурологія: українська та зарубіжна культура : навч. посіб. / [М. М. Закович, І. А. Зязюн, О. Я. Шевнюк] ; за ред. М.М. Заковича. – 5-те вид., стерео. – Київ : Знання, 2010. – 589 с.
6. Морзе Н. В. Основи методичної підготовки вчителя інформатики: монографія / Н. В. Морзе. – К.: Курс, 2003. – 372 с.
7. Павелко Н. Н. Культурологическая парадигма профессионально-педагогической культуры преподавателей высшей школы : дис. ... д-ра культурологии : 24.00.01 / Павелко Надежда Николаевна. – Краснодар, 2004. – 403 с.
8. Петрушенко В. Л. Культурологія: навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. I-IV рівнів акредитації / [В.Л. Петрушенко, Л.А. Пинда, С.М.Повторєва та ін.] ; за заг. ред. проф. В. М. Пігі. – 3-тє вид., перероб. і доп. – Львів : Магнолія, 2009. – 375 с.
9. Сластенин В. А. Формирование профессиональной культуры учителя : [учебное пособие] / В. А. Сластенин. – М. : Прометей, 1993. – 177 с.

References

1. Artemeva I. N. (2004), Formirovanie metodicheskoy kulturyi buduschih uchiteley nachalnyih klassov v kontekste vuzovskoy podgotovki [Formation of methodical culture of future primary school teachers in the context of university training]: Abstract Th... for obtaining a scientific degree of a candidate of f pedagogical sciences in specialty.: 13.00.08 - theory and methods of vocational education, Novgorod State University named after J. Mudrogo, M., 17 p.
2. Hrytsai N.B. (2012), Metodychna kultura yak vazhlyvyi komponent systemy metodychnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia biolohii: [Methodological culture as an important component of the methodological training future teachers of biology]: Pedagogical Sciences: Theory, History, innovative technologies. Sumy: Sumy DPU named after A. S. Makarenko, № 7 (25). S. 3-9.
3. Kagan M. S. (1996), Filosofiya kulturyi [Culture philosophy]: St. Petersburg State University, 416 p.
4. Karachevtseva A. P. (2001), Metodicheskaya kultura kak didakticheskoe uslovie professionalnogo obrazovaniya uchitelya [Methodical culture as a didactic condition of vocational teacher education]: Belgorod, S.105–107.
5. Zakovych M. M., Ziaziun I. A., Shevniuk O. Y. (2010), Kulturolohiia: ukrainska ta zarubizhna kultura : navch. posib. [Culturology: Ukrainian and foreign culture]: Kyiv: Knowledge, 589 p.
6. Morze N. V. (2003), Osnovy metodychnoi pidhotovky vchytelia informatyky: monohrafiia [Fundamentals of methodical preparation of the teacher of computer science]: K.: Course, 372 p.
7. Pavelko N. N. (2004), Kulturologicheskaya paradihna professionalno-pedagogicheskoy kulturyi prepodavateley vysshey shkoly: dis. ... d-ra kulturologii : 24.00.01 [Culturological paradigm of the professional-pedagogical culture of high school teachers: dissertation... .. Dr. cultural studies: 24.00.01]: Krasnodar, 403 p.
8. Petruschenko V. L. (2009), Kulturolohiia: navch. posib. dlia studentiv vyssh. navch. zakl. I-IV rivniv akredytatsii [Cultural Studies: Teaching manual for students of higher education. tutor shut up I-IV levels of accreditation]: Lviv: Magnolia, 375 p.
9. Slastenin V. A. (1993), Formirovanie professionalnoy kulturyi uchitelya : uchebnoe posobie [Slastenin V. A. Formation of a teacher's professional culture: study guide]: Moscow: Prometheus, 177 p.

На основе анализа научной литературы в статье раскрыта сущность понятий: «культура» и «методическая культура» будущего преподавателя. Представлены данные по разработанности проблемы формирования методической культуры будущего преподавателя. Обоснована актуальность методической культуры преподавателя высшего учебного заведения. Определено значение формирования методической культуры в процессе вокальной подготовки будущего преподавателя и их профессионального становления в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: культура, методическая культура, методическая культура будущего преподавателя вокала.

The purpose of the publication is to reveal and summarize theoretical approaches to the essence of the methodological culture and its main characteristics in the context of vocal teacher training. To solve this goal, a complex of general scientific theoretical research methods was used: to study the state of development of the problem in music pedagogy and teaching practice, to study the theoretical aspects of the problem, the synthesis of theoretical data, their comparison, interpretation, comparison. In the scientific and pedagogical community, the phenomenon of "the teacher's methodological culture" is interpreted ambiguously. Most authors consider the methodological culture of a teacher as a component of his professional and pedagogical culture, which provides the possibility of teaching a particular discipline in accordance with the knowledge of the methodology (M. Gilmullin, T. Kovtunova, R. Milrud, I. Novik); a number of researchers with the pedagogical methodical culture correlate the effective implementation of professional and educational activities in general (T. Taranova, N. Nikulina); the definition of methodological culture as an integrative quality of a teacher, characterizes his ability to methodical activity, suggested in the works of T. Berezhnoy, T. Gushchina, L. Plekhanov and others. Understanding the presented scientific views on the essence of the teacher's methodological culture suggests that it is an integrative personality education, represents the dialectical unity of the value relation to the domestic and foreign experience of vocal-pedagogical activity, competence in the field of the theory and methodology of teaching vocals and the ability of creative self-realization in vocal pedagogical activity. Further scientific search is associated with the need to disclose the component composition of the methodical culture of the future vocal teacher of a higher educational institution. The practical significance of the study is seen in the need for recommendations for future vocal teachers on the formation of a methodological culture.

Key words: culture, methodical culture, methodical culture of the future vocal teacher.

УДК 378.011.3-057.87:373.2

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-86-90

Добош Олена Михайлівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

У статті розглядаються питання професійного саморозвитку; здійснено теоретичний аналіз проблеми визначення поняття професійного саморозвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; визначено основні завдання саморозвитку та самовдосконалення під час підготовки майбутніх вихователів у ЗВО та необхідності підтримки професійного розвитку педагога; обґрунтовано доцільність використання ігрових технологій у підготовці майбутніх вихователів у вищих навчальних закладах; обґрунтовано використання різних ігрових педагогічних технологій для подальшого професійного саморозвитку у навчально-професійній діяльності, що сприяє адаптації студентів до особливостей подальшої педагогічної праці.

Ключові слова: саморозвиток, самовдосконалення, професійний саморозвиток, професійна діяльність, майбутній вихователь закладу дошкільної освіти, гра, ігрова технологія.

Постановка проблеми. Динамічні процеси, що відбуваються в Україні, торкаються й сфери освіти, загострюючи проблеми підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Процес входження до європейського освітнього простору зумовили зміну ставлення суспільства до проблем самоосвіти майбутнього вихователя, його самовиховання та саморозвитку. Метою вищої педагогічної освіти в Україні є не лише набуття фундаментальних професійних знань майбутніх фахівців, а й формування в них готовності до подальшого професійного та особистісного саморозвитку, самореалізації. Згідно з Законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», відповідно до Національної доктрини розвитку освіти, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, пріоритетною на сучасному етапі є проблема виховання високодуховної, творчої особистості.

У сучасній освіті особливої значущості набуває підготовка активного, ініціативного педагога, здатного до постійного самовдосконалення, спроможного бути конкурентоздатним і реалізувати свій потенціал на користь суспільству, загострюється проблема відповідності майбутніх педагогів потребам безпосередньої діяльності. Особливого значення набуває формування готовності майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку на етапі підготовки у ВНЗ, оскільки саме в цей період закладаються мотиваційно-ціннісні, когнітивні та рефлексивно-діяльнісні основи професійного саморозвитку особистості [9].

У зв'язку з цим виникає необхідність в організації такої системи фахової підготовки майбутніх педагогів, яка б забезпечувала цілеспрямований процес формування їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку, що передбачає здатність постійно вдосконалювати свої особистісні та професійні якості й виявляється в бажанні та спроможності постійно підвищувати рівень професійної майстерності.

Вимога постійного особистісного і професійного зростання є чи не найважливішою для професії педагога. Ефективна професійна підготовка майбутнього вихователя дітей дошкільного віку неможлива без самоосвіти, самовиховання та саморозвитку. Тобто навчання і самонавчання студента потребує не лише знання ним форм і методів аудиторної роботи, роботи з книгою, іншими сучасними джерелами інформації, а й застосування деяких вольових зусиль, розвитку певних особистісних якостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теорія та практика професійної підготовки майбутніх вихователів у системі вищої педагогічної освіти є одним із напрямів досліджень вітчизняних науковців. У контексті нашого пошуку особливої теоретико-методологічної ваги набувають наукові розробки проблеми професійної підготовки педагогів.

Професійний розвиток і саморозвиток особистості є об'єктом дослідження психологів та педагогів (Л. Виготський, С. Рубінштейн, К. Абульханова-Славська, Б. Федоришин, Г. Балл, Л. Митіна та інші). Становлення і розвиток педагогічної майстерності педагога вивчали І. Зязюн, Т. Вайніленко, В. Кан-

Калик, Н. Кузьміна, Г. Мешко, Г. Сагач, Н. Тарасевич та інші. Окремі питання професійного розвитку педагога висвітлювали науковці О. Орлов, Л. Рувинський, В. Семиченко, В. Якунін та інші. Проблема формування професійно-педагогічної культури майбутнього вихователя дітей дошкільного віку досліджена у публікаціях Г. Беленької, Л. Загородньої та інших. Педагогічна значущість досліджуваної проблеми обумовила мету статті.

Мета статті: розкриття особливостей професійного саморозвитку майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.

Результати дослідження. Аналіз літератури свідчить, що науковці по-різному трактують поняття «саморозвиток», а саме: як внутрішнє джерело активності самого об'єкта, що спрямоване на себе (самостимулювання, саморегуляція, самомотивування, самовдосконалення тощо) (М. Бердяєв, В. Давидов, В. Маралов, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.); специфічну діяльність особистості відносно створення якісно нової характеристики в її свідомості, відносинах і поведінці відповідно до змінених соціальних умов (Л. Виготський, О. Леонтьєв); спеціально організовану суб'єктом діяльність, метою якої є само змінення особистості в напрямі свого ідеального «Я», а також результат цієї якості, що необхідні для успішного виконання майбутньої професійної діяльності (Л. Рувинський).

Вітчизняні та зарубіжні вчені (В. Алфімов, Г. Балл, Л. Гозман, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маслоу, І. Підласий, О. Пехота, В. Семиченко, В. Сластьонін та ін.) професійний саморозвиток особистості розглядають як процес інтеграції зовнішніх (професійна підготовка) та внутрішніх (механізм самореалізації) та як результат (саморозвиток особистості).

Великий тлумачний словник сучасної української мови дає такі визначення терміну «саморозвиток»: 1) розумовий або фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, виправами; 2) розвиток когось, чого-небудь власними силами, без впливу, сприяння будь-яких зовнішніх сил [1, с. 1291].

У дослідженнях М. Боритка, Б. Вульфова, О. Газмана, В. Іванова, М. Сергєєва зазначається, що саморозвиток педагогів – обов'язкова складова сучасної освіти, показник суб'єктності педагога на всіх етапах його неперервної педагогічної освіти.

Грунтуючись на точці зору В. Андрєєва, Л. Виготського, О. Леонтьєва, В. Маралова, Л. Рувинського, дотримуючись розуміння саморозвитку майбутнього вчителя як особливого виду його діяльності, цілеспрямованого впливу на себе з метою вироблення або коригування якостей, активізації здібностей, нахилів, необхідних для життєдіяльності, а також самореалізації нових знань, умінь і навичок, що необхідні для успішного виконання діяльності.

Саморозвиток є найголовнішим механізмом самовдосконалення, без нього неможливе ніяке ні вдосконалення, ні самовдосконалення. Вдосконалити можна якусь річ чи предмет, якість загальноєвище (життя, простір, екологічне середовище тощо). Все, що стосується вдосконалення особистості, її професіоналізму, не може відбуватися без саморозвитку. Зауважимо, що досвід професійного саморозвитку найчастіше описують у статтях. А питання підготовки до професійного саморозвитку майбутніх фахівців розглядають переважно в дисертаційних дослідженнях.

Безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів – це постійний динамічний процес, спрямований на самоорганізацію прогресивних змін у сфері внутрішнього світу особистості студента на шляху досягнення вищих рівнів професіоналізму у педагогічній діяльності.

Процес професійного саморозвитку особистості є однією з важливих проблем у філософії, психології, педагогіці, акмеології. У філософії процес саморозвитку особистості розглядають як духовно-практичне перетворення з метою повноти індивідуального самовдосконалення. У психології процес саморозвитку особистості трактують як необхідну умову самореалізації особистості. Психологи розглядають саморозвиток як свідомий процес особистісного становлення з метою ефективної самореалізації на основі значущих прагнень і зовнішніх впливів. У педагогічних

дослідженнях саморозвиток особистості аналізують з урахуванням активного впливу соціального середовища, трактуючи його як прагнення людини збагатити свої індивідуальні якості за допомогою тих видів діяльності, які сприяють їх формуванню чи вдосконаленню. Предметом педагогічних досліджень є ті шляхи і засоби підвищення внутрішньої творчої активності особистості, що в результаті повинні сприяти її саморозвитку.

Порівняння визначень поняття «саморозвиток» приводить до висновку, що саморозвиток – це внутрішній процес самозміни системи внаслідок дії власних суперечностей, вищий рівень саморуху. При цьому система, що розвивається, має бути відкритою, оскільки внутрішні ресурси не можуть довго забезпечувати її існування. Важливими складовими професійного саморозвитку особистості є навички самоосвіти, рефлексивне мислення, участь у діалозі культур, володіння мікродіалогом або внутрішнім діалогом, прагнення до власної життєтворчості. Л. Сущенко визначає: «професійний саморозвиток особистості як умотивовану свідому індивідуальну, відрефлексовану на основі самопізнання, самовизначення, самоконтролю, самоосвіти, постійну напружену діяльність людини, спрямовану на самовдосконалення своїх природних та духовних якостей, на розвиток творчого особистісного потенціалу, діалогового дивергентного мислення, на моделювання власного способу життя в контексті культури та соціального розвитку, на самореалізацію творчих здібностей у процесі життєтворення» [6, с. 24].

Підготовку майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку В. Фришук тлумачить як частину фахової підготовки, що наскрізно охоплює всі складники навчально-виховного процесу педагогічного ВНЗ [8]. Оскільки процес саморозвитку професійних якостей майбутнього фахівця має бути цілеспрямованим, змістовим, таким, що націлює людину на саморозвиток, організує професійне самозростання, вважає С. Некрасова, остільки є необхідність розглянути сутність готовності до нього [5].

Таким чином, у процесі спеціально організованої підготовки у педагогічному ВНЗ має відбуватися формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Проблема становлення суб'єкта саморозвитку, як вважає С. Кузікова, найактуальнішою є саме в юнацькому віці, коли вирішуються найважливіші завдання розвитку особистості: інтеграція і побудова цілісного образу Я, досягнення самоідентичності, особистісної, соціальної і професійної самовизначення. За логікою і закономірностями становлення особистості, молода людина на початку дорослого життя має визначити свої цінності, життєві наміри і взяти відповідальність за їх реалізацію, тобто стати саме суб'єктом особистісного саморозвитку. Науковець зазначає, що у значній кількості молодих людей період особистісного та професійного становлення збігається з роками навчання у ВНЗ, де вони одержують вищу професійну освіту. Це підвищує відповідальність освітян за якість навчання і виховання студентської молоді. Освіта є основним інститутом розвитку інтелектуально-культурного потенціалу суспільства. Проте прогрес в усіх сферах суспільного життя настільки стрімкий, що жоден фахівець не зможе, базуючись тільки на отриманій освіті, ефективно працювати і бути конкурентоспроможним. Таким чином, становлення сучасного фахівця можливе тільки за умови єдності розширення професійних знань і вдосконалення вмінь та постійного особистісного зростання. А сам процес професійної підготовки має відбуватися як процес формування суб'єкта саморозвитку [4]. Готовність до професійного саморозвитку в цей період визначається розвитком «Я-концепції», формуванням професійної ідентичності, рівня домагань, ціннісних орієнтацій, мотивації професійного саморозвитку тощо.

Серед основних вимог до особистості педагога-професіонала вчені виділяють: професійно-педагогічні знання, уміння і навички; розвинену емпатію та високий ступінь емоційної стійкості й самоконтролю; відповідальність та творчий підхід до діяльності; розвинену професійну самосвідомість; майстерність

слова; мотиваційно-ціннісне ставлення до праці та педагогічну спрямованість та ін. Однак, як стверджує З. Крижановська, основою ефективності педагогічної діяльності є постійне прагнення педагога до саморозвитку [3].

Структурними елементами саморозвитку особистості є: самопізнання, саморегуляція, самоорганізація, самореалізація, самоосвіта, самовиховання, самовизначення (В. Слободчиков). За твердженням Г. Топчій, провідними чинниками саморозвитку особистості в умовах закладу вищої освіти: зміст освіти, процес організації діяльності студентів, що водночас спонукає до активного самопізнання, стимулює самоосвіту і самоорганізацію, самовиховання; ділове й міжособистісне спілкування у діадах «студент-студент», «студент-група», «студент-викладач» [7]. Знання, які засвоюють студенти при вивченні педагогічних дисциплін, забезпечують успішність подальшої практичної діяльності і можливість професійного саморозвитку. Вдосконалення професійних знань, умінь і якостей, розвиток потреби й інтересу здійснюється в процесі професійного саморозвитку майбутніх вихователів.

Проаналізуємо потенційні можливості педагогічних дисциплін, які вивчають студенти ОС «магістр» у Мукачівському державному університеті, з точки зору підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. На кафедрі педагогіки дошкільної та початкової освіти викладаються такі дисципліни: «Дошкільна педагогіка з методикою викладання у вищій школі», «Організаційно-управлінська діяльність у дошкільній освіті», «Технології навчання дисциплін логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку з методикою викладання у вищій школі», «Технології навчання дисциплін лінгво-дидактичного циклу з методикою викладання у вищій школі», «Актуальні проблеми дошкільної педагогіки», «Технології навчання дисциплін оздоровчого та валологічного циклу», «Технології навчання дисциплін образотворчої діяльності та розвитку художньої творчості дітей», «Технології навчання дисциплін природознавчого циклу з методикою викладання у вищій школі», «Педагогічна інноватика в дошкільній освіті», «Історія дошкільної педагогіки з методикою викладання у вищій школі», «Розвиток акмеологічної культури педагога-дошкільника в освітньому процесі» та інші. Розглянемо деякі з них.

На вивчення «Дошкільної педагогіки з методикою викладання у вищій школі» (1-й семестр) відводиться 24 год. лекцій, 18 год. практичних. Метою викладання навчальної дисципліни є на сучасному рівні забезпечити методичну підготовку педагогічних кадрів, які володіють теоретичними знаннями та практичними вміннями і навичками, викладання дисципліни дошкільна педагогіка. У контексті дослідження вважаємо можливим під час вивчення цієї дисципліни впливати на формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення й саморозвитку. Це може бути відображено в завданнях вивчення дисципліни: – поглиблення знань з дошкільної педагогіки на основі вивчення першоджерел; – набуття вміння планувати вивчення змісту курсу «Дошкільна педагогіка» за відповідною типовою програмою для вищих навчальних закладів; – розвиток вміння викладати різні теми даного курсу за допомогою адекватних форм і методів роботи у вищій школі; – практичне опанування провідними видами роботи зі студентами, за змістом курсу «Дошкільна педагогіка»; – підготовка до магістерської практики у вищому навчальному закладі з даної дисципліни; – формування відповідального ставлення до ролі викладача вищого навчального закладу, прагнення поповнювати знання, підвищувати професійну майстерність, формування професійної самосвідомості та готовності до професійного саморозвитку.

Робота за курсом та його вивчення здійснюється так, щоб магістранти опанували як зміст, так і форми, методи, прийоми викладання в процесі власного учіння на аудиторних заняттях та під час практики. У розробленні нині стандарти ступеневої освіти закладено певний оптимальний обсяг різноманітних професійних умінь, якими має оволодіти випускник, що далі застосовувати їх у

практичній роботі з дітьми й дорослими. Саме на формування умінь викладача вищої школи спрямовані і новітні методи здійснення даної програми. Наскрізна структура програми пов'язує в кожній темі як єдине ціле: зміст і адекватні інноваційні методи його викладу під час лекції, самостійного опрацювання магістрантами, застосування програмового змісту на семінарських, практичних, лабораторних заняттях. Усі надання змісту й досвід застосування інноваційних методів магістранти застосовують під час магістерської практики у вищому навчальному закладі.

На вивчення дисципліни «Організаційно-управлінська діяльність в дошкільній освіті» (1-й семестр) відводиться 20 год. лекцій, 16 год. практичних. Основними завданнями навчальної дисципліни «Організаційно-управлінська діяльність в дошкільній освіті» є: озброєння студентів знаннями, уміннями, навичками в галузі організації роботи з дошкільної освіти і управління нею на різних її рівнях; вивчення теоретичних основ і передового досвіду управління в системі дошкільної освіти; ознайомлення з історією організації дошкільної справи в нашій державі; вивчення методів і прийомів керівництва колективом працівників дошкільного навчального закладу; формування професійної майстерності, організаційно-педагогічних умінь; оволодіння навичками самостійної роботи з Державними документами та підзаконними актами, науковою та методичною літературою; розвиток здібностей використовувати отримані знання і уміння в практиці управління дошкільною освітою.

Навчальною програмою передбачено засвоєння студентами кола умінь: планувати роботу колективу дошкільного закладу, роботу органів управління освітою на рік, місяць; проектувати взаємодію керівників та педагогів в процесі виконання завдань, участь в методичній роботі дошкільного закладу; міста, району та ін.; планувати навчально-виховну роботу з дітьми; розподіляти роботу між працівниками дошкільного закладу у відповідності з їх професійними обов'язками; здійснювати обмін інформацією та досвідом серед вихователів, створювати умови для ефективного використання передового педагогічного досвіду; здійснювати діагностику розвитку дітей і надавати методичну допомогу педагогам; спостерігати та аналізувати освітню роботу з дітьми, робити висновки і пропозиції по її удосконаленню; регулювати хід навчально-виховного процесу сучасного дошкільного закладу.

Вважаємо, що професійний саморозвиток майбутнього вихователя може забезпечуватися ігровими педагогічними технологіями, в основі яких гра як вид діяльності студентів. Під час гри студенти здійснюють професійну діяльність за формою, але навчальну за своїми результатами й змістом – квазіпрофесійну діяльність. У навчально-виховному процесі ефективно використовувати такі види ігрових технологій, що сприяють професійному саморозвитку майбутніх вихователів: сюжетні, рольові, ділові, організаційно-діяльнісні, імітаційні, тренінгові. Активне навчання ставить за мету зробити кожного студента безпосереднім учасником навчального процесу, який сам шукає шляхи і засоби розв'язання проблем. Навчальний процес в університеті має бути спрямований на реалізацію конкретних завдань підготовки майбутнього вихователя, бути імітацією того середовища, в якому доведеться працювати майбутнім вихователям, виробляти у студентів уміння і навички розв'язання практичних завдань і психологічних ситуацій [2]. Для проведення занять з дисципліни «Дошкільна педагогіка з методикою викладання у вищій школі» можна використовувати такі різновиди ділових ігор, як ігрове проектування та інсценізація.

Ділова гра - інсценізація - це метод навчання професійної діяльності шляхом її моделювання, близького до реальних умов. Обов'язковими умовами є динамічний розвиток ситуацій, проблеми, яка розв'язується у відповідності з характером рішень та дій її учасників. Такі ігри використовуються для розвитку творчого мислення, формування практичних вмінь і навичок, для стимулювання уваги підвищення інтересу студентів до занять, активізують процес оволодіння професією вихователя.

Застосовують також ігрове проектування - це метод розробки студентами рекомендацій, планів навчально-виховної роботи, конспектів занять, їх аналіз, виготовлення дидактичних посібників та ін. Ігрове проектування використовується під час проведення практичних занять [2].

Для проведення занять з дисципліни «Організаційно-управлінська діяльність у дошкільній освіті» використовують імітаційні, рольові та операційні ігри. Під час проведення занять - імітаційних ігор студенти імітують діяльність певного закладу дошкільної освіти. Можуть імітувати події, конкретну діяльність людей (ділова нарада, обговорення плану) та умови, у яких відбувається подія (зал засідань, кабінет керівника).

Операційні ігри допомагають відпрацювати виконання конкретних операцій, наприклад, методики написання документа, методики організації та проведення тренінгових занять тощо. Ігри цього виду проводять в умовах, які імітують реальність.

У рольових іграх відпрацюють тактику поведінки, дій, функцій і обов'язків конкретної особи. Для проведення рольових ігор розробляють модель-п'єсу ситуації, між учасниками розподіляють ролі.

Отже, навчальні дисципліни «Дошкільна педагогіка з методикою викладання у вищій школі» та «Організаційно-управлінська діяльність у дошкільній освіті» хоча і є вузькоспеціальними і стосуються лише окремих аспектів майбутньої професійної діяльності, - мають значні потенційні можливості у підготовці майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, які можуть бути використані за умови посилення змісту дисциплін матеріалом стосовно професійного саморозвитку, тем, пропонує для індивідуального опрацювання й для написання рефератів, доповнення й розширення рекомендованої для опрацювання літератури, рекомендацій для опрацювання потрібних Інтернет-джерел, використання викладачами спеціально розроблених завдань і вправ.

Здійснене також нами вивчення стану підготовки майбутніх вихователів до професійного саморозвитку у педагогічній практиці дає підстави стверджувати, що заклади дошкільної освіти намагаються запровадити ті чи інші заходи, що стосуються професійного саморозвитку студентів: організовуються круглі столи з вихователями та методистами, проводяться бесіди, лекції тощо.

Підсумком роботи студента із саморозвитку є позитивні зміни й успіхи у навчально-науковій діяльності (поліпшення якості навчання, усвідомлення своїх успіхів). Чим вищі конкретні

результати діяльності, тим сильнішою є потреба у подальшому самовдосконаленні. Усі особистісні зміни (інтелектуальний розвиток, уміння керувати своїм психічним станом і зміцнювати своє професійне здоров'я, волевовідповідність, цілеспрямованість, духовний розвиток, розвиток педагогічних здібностей) стають могутнім стимулом у професійному й особистісному саморозвитку, оскільки формують потребу у самовдосконаленні. Щоб досягти хороших результатів у професійній діяльності, педагогу потрібно систематично вивчати себе, знати свої сильні та слабкі сторони, постійно формувати основу, на якій ґрунтуватиметься професійне та особистісне зростання.

Саме у педагогічній діяльності особистісний ріст є неодмінною умовою досягнення професіоналізму.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Оскільки соціальним замовленням українського суспільства є конкурентоспроможний, сучасний педагог, орієнтований на безперервний професійний саморозвиток і самовдосконалення, то завданням сучасної вищої педагогічної освіти є забезпечення процесу саморозвитку майбутніх вихователів.

На підставі аналізу теоретичних джерел з проблеми дослідження професійний саморозвиток трактуємо як свідому діяльність людини, спрямовану на повну самореалізацію себе як особистості в професійній сфері. Безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів - це постійний динамічний процес, спрямований на самоорганізацію прогресивних змін у сфері внутрішнього світу особистості студента на шляху досягнення вищих рівнів професіоналізму в педагогічній діяльності. Процес професійного саморозвитку майбутнього вихователя надзвичайно індивідуальний. Щоб отримати бажаний результат, потрібно вміти керувати власним розвитком.

Професійний саморозвиток майбутнього вихователя може забезпечуватися ігровими педагогічними технологіями, в основі яких гра розглядається як вид діяльності студентів. Використання різноманітних ігрових педагогічних технологій для подальшого професійного саморозвитку адаптують студентів до особливостей подальшої педагогічної діяльності та надають можливість самостійно добирати варіанти педагогічних технологій для вирішення конкретних завдань.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми підготовки майбутніх вихователів до професійного саморозвитку. На окрему увагу заслуговують питання механізмів формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до професійного саморозвитку.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і головн. ред. В.А. Бусел]. - К.: Ірпін: ВТФ «Перун», 2002. - 1440с.
2. Добаш Олена. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до професійної діяльності засобами ділової гри // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Вип. XLIII-XLIV / Прикарпат. ун-т ім. Василя Стефаника. - Івано-Франківськ, 2012. - С.43 - 48.
3. Крижановська З. Ю. Самореалізація людини як запорука її саморозвитку / З. Ю. Крижановська // Соціальна психологія. - К.: Вид-во Укр. Центру політичного менеджменту, 2009. - № 3 (35). - С. 95 -100.
4. Кузікова С. Б. Психологія саморозвитку : навч. посіб. / С. Б. Кузікова ; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. - Суми : МакДен, 2011. - 149 с.
5. Некрасова С. М. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Світлана Миколаївна Некрасова. - Запоріжжя : Б.в., 2012. - 20 с
6. Сущенко Л.О. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 /Лариса Олександрівна Сущенко. - Запоріжжя, 2008. - 250 с.
7. Топчий Г. С. Ігрові педагогічні технології як умова професійного саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. С. Топчий. - Х., 2011. - 20 с.
8. Фрицюк В.А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : [спец.] 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / В. А. Фрицюк; Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. - Вінниця, 2017. - 40 с. :
9. Чурсина А. С. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у студентов вуза в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин : автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / А. С. Чурсина. – Челябинск. 2011. – 18 с.

References

1. Busel, V.A. ed., 2002. *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy [Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language]*. Kiev, Irpin: VTF "Perun".

2. Dobosh, O., 2012. Pidhotovka maybutnikh vykhovateliv doshkil'nykh zakladiv do profesiynoyi diyal'nosti zasobamy dilovoyi hry [Preparation of future educators of pre-school establishments for professional activity by means of business games]. *Bulletin of the Precarpathian University. Series "Pedagogy"*, XLIII-XLIV, pp. 43-48.
3. Kryzhanov's'ka, Z. Yu., 2009. Samorealizatsiya lyudyny yak zaporuka yiyi samorozvytku [Self-realization of a person as a guarantee of self-development]. *Social Psychology*, 3(35), pp. 95-100.
4. Kuzikova, S. B. 2011. *Psykholojiya samorozvytku* [Psychology of self-development]. Sumy: MacDen.
5. Nekrasova, S. M. 2012. *Formuvannya hotovnosti do profesiynoho samorozvytku maybutnikh mahistriv z upravlinnya navchal'nym zakladom* [Formation of readiness for the professional development of future masters in management of an educational Institution]. Candidate of Pedagogy. Zaporizhzhia.
6. Sushchenko, L. O. 2008. *Stymulyuvannya profesiynoho samovdoskonalennya vchyteliv pochatkovykh klasiv u systemi pisyadyplomnoyi osvity* [Stimulation of professional self-improvement of primary school teachers in postgraduate education system]. Candidate of pedagogical sciences. Zaporizhzhia.
7. Topchiy, H. S. 2011. *Ihrovi pedahohichni tekhnolohiyi yak umova profesiynoho samorozvytku maybutn'oho vchytelya* [Pedagogical technologies in the form of the game as a condition for professional self-development of the future teacher]. Candidate of pedagogical sciences. Kherson.
8. Frytsyuk, V. A. 2017. *Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maybutnikh pedahohiv do bezperervnoho profesiynoho samorozvytku* [Theoretical and methodological principles of training of future teachers for continuous professional self-development]. Doctor of Pedagogical Sciences. Vinnytsia.
9. Chursyna, A. S. 2011. *Formyrovanye hotovnosti k professyonal'nomu samorazvytyyu u studentov vuza v protsesse yzuchenyya psykhologo-pedahohycheskykh dystsyplin* [Formation of readiness for professional self-development among university students in the process of studying psychological and pedagogical disciplines]. Candidate of Pedagogical Sciences. Chelyabinsk.

В статье рассматриваются вопросы профессионального саморазвития; осуществлен теоретический анализ проблемы определения понятия профессионального саморазвития будущих воспитателей учреждений дошкольного образования; основные задачи саморазвития и самосовершенствования при подготовке будущих воспитателей в ЗВО и необходимости поддержки профессионального развития педагога; обоснована целесообразность использования игровых технологий в подготовке будущих воспитателей в высших учебных заведениях; обосновано использование различных игровых педагогических технологий для дальнейшего профессионального саморазвития в учебно-профессиональной деятельности, способствует адаптации студентов с особенностями дальнейшей педагогической работы.

Ключевые слова: саморазвитие, самосовершенствование, профессиональное саморазвитие, профессиональная деятельность, будущий воспитатель заведения дошкольного образования, игра, игровая технология.

The article deals with the issue of professional self-development, its main tasks and self-improvement during the future pre-school establishment educators training in HEE and the necessity of professional support of pedagogues development; theoretical analysis of the determination problem of the notion of the future pre-school establishments educators professional self-development has been conducted; the purposefulness of the gaming technologies usage in future educators' training in higher educational establishments has been substantiated, as well as the usage of various gaming pedagogical technologies for further professional self-development in educational and professional activity, promoting the students' adaptation to the peculiar features of further pedagogical work. The aim of the investigation is to reveal the peculiar features of the professional self-development of the future pre-school education establishment educator. The preparation of an active, initiative pedagogue, capable of continuous self-perfection, capable to be competitive and realizing his / her potential in favour of the society becomes of special significance in modern education, the problem of the correspondence of the future pedagogues with the needs of direct activity becomes more acute. The effective professional training of the future educator for preschool children is impossible without self-education, self-upbringing and self-development. That is, the student's learning and self-study requires not only knowledge of the forms and methods of classroom work, work with the book and other modern sources of information, but also the use of some volitional efforts, the development of certain personal qualities. Self-development is the most important mechanism of self-improvement, and without it, neither improvement nor self-improvement is possible. It is possible to improve some kind of thing or object, some general phenomenon (life, space, ecological environment, etc.). The continuous professional development of future educators is a permanent dynamic process, aimed at the self-organization of progressive changes in the sphere of the inner world of the student's personality, in order to achieve higher levels of professionalism in pedagogical activity.

Key words: self-development, self-improvement, professional self-development, professional activity, the future pre-school education establishment educator, game, gaming technology.

УДК 373.2.011.3-051:373-056.2/3

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-90-93

Кас'яненко Оксана Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, старший викладач,
Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

У межах статті визначено педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до інклюзії в процесі їх фахової підготовки. При цьому констатовано, що формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів як компоненту професійної готовності у системі підготовки студентів є нагальною потребою сучасної освіти, адже майбутні вихователі не мають чіткого уявлення про інклюзивну освіту дітей з обмеженими можливостями здоров'я в ЗДО, слабо володіють технологіями виховання і навчання такої категорії дітей, не усвідомлюють важливість подібної освіти та роботи щодо підвищення рівня власної інклюзивної компетентності. Для формування інклюзивної компетентності у вищих навчальних закладах необхідно забезпечити певні педагогічні умови.

Ключові слова: інклюзивна компетентність; інклюзивна освіта; педагогічні умови; інформаційно-орієнтований, квазіпрофесійний та діяльнісний підхід.

Постановка проблеми. В умовах реформування національної системи освіти в Україні винятково важливого значення набуває застосування інноваційних педагогічних технологій підготовки майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзії. Важливість вирішення цього завдання в наш час зумовлюється тенденцією до зростання кількості дітей, у яких офіційно діагностовано різного роду порушення розвитку та відхилення поведінки. Необхідність підтримки та захисту дітей з особливими потребами закріплена у Конституції України, законах України «Про освіту», «Про охорону дитинства», «Про загальну середню освіту», «Про внесення змін до деяких законів України про освіту з організації інклюзивного навчання»; наказах Міністерства освіти і науки України. У Концепції розвитку інклюзивної освіти (2010 р.) серед важливих завдань реалізації інклюзивного підходу визначено удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзивного навчання.

На сучасному етапі розвитку освіти особливо гострою є проблема підготовки фахівців, які могли б задовольнити освітні потреби різних категорій дітей, у тому числі і дітей з особливими освітніми потребами: із затримкою психічного розвитку, з порушеннями роботи опорно-рухового апарату, з різноманітними вадами та розладами психічних процесів (уява, увага, пам'ять, мовлення, мислення). Окрім цього, реалії суспільного життя вимагають залучення до дошкільної освіти й таких дітей, які раніше не відвідували закладів дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему підготовки майбутнього вихователя до професійної діяльності вивчали О. Абдуліна, А. Беленька, О. Богиніч, А. Богуш, Л. Зданевич, О. Кучерявий, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, К. Крутій, О. Писарчук та ін. Питання готовності майбутнього педагога до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти досліджували Н. Назарова, І. Хафізулліна, Ю. Шумилівська та ін.

Мета статті: обґрунтування ефективності педагогічних умов формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії.

Результати дослідження. Провідною тенденцією сучасного етапу розвитку зарубіжної та української спеціальної освіти кінця ХХ століття є інтеграція дітей з обмеженими можливостями здоров'я в систему масової освіти. В практиці освіти багатьох країн, в т. ч. в Україні, починає реалізовуватися принцип інтегрованого підходу – надання дітям із різними відхиленнями у розвитку можливості навчання в загальноосвітніх закладах зі звичайними дітьми, за обов'язкового створення додаткових умов спеціальної допомоги та підтримки. Зміна концепції навчання у напрямі інклюзії осіб з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір вимагає зміни поглядів на підготовку майбутніх фахівців та на самі шляхи підготовки.

Інклюзивна освіта – це гнучкий підхід до навчання, унікальний процес доступної освіти для кожного, в якому ліквідовані бар'єри, пов'язані з несхожістю тих, кого навчають [1]; процес спільної освіти звичайних і дітей з особливими потребами, в якому реалізується методика індивідуального підходу, що враховує інтелектуально-особистісний потенціал, який розвивається в творчому руслі і оцінюється позитивно; специфічна форма організації навчально-виховного процесу, де усі діти, незалежно від їх фізичних, психічних, інтелектуальних, культурно-етнічних, мовних й інших особливостей, включені в загальну систему освіти і навчаються за місцем проживання разом зі своїми однолітками без інвалідності в одних і тих же загальноосвітніх закладах, які враховують їх особливі освітні потреби та надають своїм вихованцям необхідну спеціальну підтримку. Інклюзивна освіта дітей з особливостями розвитку спільно з їх однолітками – це навчання різних дітей в одній групі, а не в спеціально виділеній групі ЗДО [2].

Інклюзія є процесом збільшення участі кожної дитини окремо в соціальному житті ЗДО, а також процес зниження рівня ізоляції дітей в усіх навчально-виховних процесах. Інклюзія сприяє

реструктуризації культури ЗДО, його правил і внутрішніх норм, практик для повного прийняття усього різноманіття дітей, з їх особистими особливостями і потребами. Вона безпосередньо торкається усіх дітей, а не тільки особливо уразливих категорій, таких як діти з обмеженими можливостями; орієнтована на вдосконалення ЗДО не лише для дітей, але і для працівників. Кожна дитина має право відвідувати ЗДО поруч зі своїм домом. Різноманіття і несхожість дітей один на одного характеризується не проблемою, а найважливішим ресурсом, який можна використати в освітньому процесі. Інклюзія – це наявність тісних, ґрунтованих на дружбі відносин між ЗДО та суспільством.

Таким чином, інклюзія – це процес розвитку гранично доступної освіти для кожного в освітніх установах, формування навчально-виховних процесів з постановкою адекватних цілей усіх дітей, процес ліквідації різних бар'єрів для найбільшої підтримки кожного та максимального розкриття їх потенціалу [3]. Інклюзія – створення в групі умов, які диктуються змістом і методами пізнавальної діяльності для повної включеності кожного; це здатність колективу або співтовариства брати на себе відповідальність і сприяти рішенням проблем, що виникають з особливостей початкових даних дітей [4].

Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії передбачає врахування комплексу таких педагогічних умов: 1) реалізація контекстного підходу у формуванні мотиваційно-ціннісних установок з організації інклюзивної освіти дошкільників; 2) синтезування змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу у спецкурсах з організації навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психофізичними можливостями; 3) забезпечення наступності етапів (інформаційно-орієнтованого, квазіпрофесійного, діяльнісного) як поєднання теоретичної та практичної підготовки.

Реалізація *першої педагогічної умови* передбачає застосування технології контекстного навчання, що дає змогу сформувати цілісну структуру майбутньої професійної діяльності студента. Ця умова спрямована на розвиток активності та організацію самостійної роботи, розвиток пізнавального інтересу майбутніх вихователів. Для того щоб забезпечити формування в майбутніх вихователів мотиваційно-ціннісних установок до організації інклюзивної освіти дошкільників слід використовувати емоційно насичений, цікавий і практичний матеріал для формування пізнавальної діяльності; враховувати особливості інтелектуальної, емоційно-вольової та дієвої практичної сфер особистості.

Реалізація *другої умови* – синтезування змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу з організації навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психофізичними можливостями дозволить розв'язати суперечності між ускладненням професійної діяльності вихователя ЗДО і недостатнім рівнем сформованості знань і вмінь працювати в умовах інклюзії, враховуючи її специфіку та психолого-педагогічні особливості дітей дошкільного віку.

Вивчаючи методики навчання у ЗДО, наприклад, «Методика розвитку мовлення дітей раннього віку», «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень», «Методика ознайомлення дітей з довкіллям у ДНЗ», «Теорія та методика фізичного виховання та валеологічної освіти», студенти повинні ознайомлюватися з особливостями інклюзивної освіти, інтерактивними методами, що забезпечують взаємодію вихователя та дитини, а також визначати відмінності у технології формування різних знань. Значну увагу слід приділяти розробці фрагментів занять, повноцінних занять та виховних заходів, використовуючи освітньо-розвивальні, логічні та творчі завдання, проблемні ситуації та моделювання цих фрагментів в аудиторії з подальшим обговоренням.

Підготовка студентів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії повинна здійснюватися через поглиблення змісту навчальних програм з психолого-педагогічних дисциплін,

дидактичних матеріалів, навчально-пізнавальної діяльності студентів. Засвоєння змісту психолого-педагогічних дисциплін спрямоване на розуміння сутності інклюзивної освіти в умовах інноваційних технологій навчання і виховання дітей дошкільного віку.

Мета та завдання вивчення таких дисциплін полягає в наступному: сформувати знання основних понять інклюзії, особливостей і закономірностей розвитку дітей дошкільного віку з психофізичними вадами, комплексним діагностичним обстеженням дітей та комплектуванням освітніх установ для них, а також диференційованими та індивідуальними механізмами і прийомами корекційного навчання і виховання [5]. Ураховуючи складність досліджуваного феномена, його функції та принципи, зміст психолого-педагогічних і методичних дисциплін необхідно доповнювати психолого-педагогічними і дидактико-технологічними знаннями. Важливу роль у підготовці майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії відводиться педагогічній практиці. Серед завдань педагогічної практики передбачено вивчення діяльності вихователів щодо роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії, спостереження за проведенням занять, взаємодію педагогів з дітьми в ході різних видів і форм навчально-пізнавальної діяльності, умовами життєдіяльності; ознайомлення з планами навчально-виховної роботи. Студенти вчать аналізувати й інтерпретувати отримані теоретичні знання з проблем формування пізнавальної активності дітей з особливими потребами; проводити власні заняття; цілеспрямовано відбирати методи і прийоми організації освітнього процесу в групах; передбачати результати педагогічного впливу; самостійно проводити розвивальну і виховну роботу з дітьми дошкільного віку, враховуючи їх вікові, індивідуальні, психолого-педагогічні та фізіологічні особливості.

Третьою педагогічною умовою, що сприяє ефективному здійсненню процесу формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки є забезпечення наступності етапів формування готовності майбутніх вихователів, розвиток і застосування сформованих ключових компетентностей у практичній і дослідницькій діяльності студентів.

Перший етап – інформаційно-орієнтований – етап процесу формування готовності майбутніх вихователів до організації інклюзивної освіти. Основна мета: розвиток і поглиблення інтересу й ціннісного ставлення до інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я в ЗДО, а також формування знань про способи організації цього виду навчання за кордоном і в Україні. На цьому етапі усі методи роботи спрямовуються на оволодіння майбутніми вихователями інклюзивної компетентності, а також формування рефлексивної компетентності в навчально-пізнавальній діяльності. Основними засобами досягнення поставленої мети на першому етапі є лекційні та семінарські заняття.

Метою другого етапу процесу формування готовності майбутніх вихователів – квазіпрофесійного – є подальший розвиток ключових змістових і операційних компетентностей під час вивчення спеціалізованих дисциплін, завданнями яких є: формування та апробація ключових змістових і операційних компетентностей, що належать до інклюзивної компетентності, в умовах, що моделюють майбутню професійну діяльність інклюзивної освіти; формування умінь описувати, пояснювати, прогнозувати педагогічні явища і набуття досвіду аналізу професійних, навчальних проблемних ситуацій і вирішення педагогічних завдань; прийняття індивідуальних і спільних рішень; розвиток здатності до рефлексії власної пізнавальної й квазіпрофесійної діяльності.

На третьому етапі – діяльнісному – студентам необхідно виконати комплекс практичних завдань дослідження стану проблеми навчання дітей з особливими освітніми потребами в конкретному ЗДО; виконувати завдання на діагностику сформованості колективу, в якому присутні діти з обмеженими можливостями здоров'я (можливо, за індивідуальною формою навчання) та їхньої ролі в колективі; вивчення особистості цих дітей, залучення до колективу, а також діагностики сформованості готовності до організації інклюзії шляхом анкетування вихователів-практиків. Даний етап спрямований на розвиток і застосування сформованих ключових компетентностей у практичній і дослідницькій діяльності студентів. Найбільший ефект на цьому етапі досягається під час педагогічної практики в умовах реального процесу інклюзивної освіти. Внаслідок слабого поширення цього виду навчання в ЗДО можна пропонувати виділення відповідних аспектів під час педагогічної практики, а також під час організації ознайомлювальної педагогічної практики в спеціальних (корекційних) закладах.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Ефективність підготовки студентів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії залежить від реалізації взаємопов'язаних і взаємообумовлених педагогічних умов: реалізація контекстного підходу у формуванні мотиваційно-ціннісних установок з організації інклюзивної освіти дошкільників; синтезування змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу з організації навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психофізичними можливостями; забезпечення наступності етапів (інформаційно-орієнтованого, квазіпрофесійного, діяльнісного) як поєднання теоретичної та практичної підготовки. Педагогічні умови взаємопов'язані також з основною метою, етапами, змістовим і операційним компонентами підготовки. Тільки взаємозв'язок усього цього забезпечує фахову підготовку майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії.

Список використаних джерел

1. Воскобойнікова Г. Л. Психолого-педагогічні аспекти формування оздоровчого середовища в процесі професійної підготовки майбутніх учителів основ здоров'я / Г. Л. Воскобойнікова // Наука і освіта, 2010. – № 8. – С. 4 – 6.
2. Компетентностная модель современного педагога: учеб.-метод. пособие / О. В. Акулова и др. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 158 с.
3. Концепція розвитку інклюзивної освіти // Інформаційний збірник МОН України, 2010. – № 34-36. С. 42–50.
4. Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами // Дефектологія, 1999. – № 4. – С. 2–8.
5. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта як психолого-педагогічна проблема / І. Б. Кузава // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Л. Українки, 2009. – № 20. – С. 35–38.

References

1. Voskoboinikova G. L. Psychological and pedagogical aspects of the formation of the health environment in the process of training future teachers of the basics of health / G. L. Voskoboinikova // Science and Education, 2010. - No. 8. S. 4-6.
2. Competency model of a modern teacher: study method. manual / O. V. Akulova et al. St. Petersburg: Publishing house of the RSUU them. A. I. Herzen, 2007. 158 p.
3. The Concept of the Development of Inclusive Education // Informational Collection of the Ministry of Education and Science of Ukraine, 2010. - № 34-35-36. Pp. 42-50.
4. Concept of the state standard of special education for children with special needs / Defectology, 1999. - No. 4. S. 2-8.
5. Kuzava I. B. Inclusive education as a psychological-pedagogical problem / I. B. Kuzava // Scientific Bulletin of the Volyn National University named after. L. Ukrainka, 2009. - No. 20. P. 35-38.

В рамках статті определены педагогические условия формирования готовности будущих специалистов учреждений дошкольного образования к инклюзивному образованию в процессе профессиональной подготовки в высшей школе. При этом констатируется, что формирование инклюзивной компетентности будущих воспитателей как компонента профессиональной готовности в системе подготовки студентов является насущной необходимостью современного образования, ведь будущие воспитатели не имеют четкого представления об инклюзивном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья в УДО, слабо владеют технологиями воспитания и обучения такой категории детей, не осознают важность подобного образования и работы по повышению уровня собственной инклюзивной компетентности. Для формирования инклюзивной компетентности в высших учебных заведениях необходимо обеспечить определенные педагогические условия.

Ключевые слова: инклюзивное компетентность, инклюзивное образование, педагогические условия, информационно-ориентированный, квазипрофессиональный, деятельностный.

At the present stage of development of education, very important has been the problem of training specialists which would be able to meet the educational needs of different categories of children, including children with special educational needs: with a delay of mental development, with disorders of the work of the locomotory system, with various disorders and disorders of mental processes (imagination, attention, memory, speech, thinking). Many countries, including in Ukraine, have practiced the principle of integrated approach - providing children with different deviations in development, the possibility of studying in general educational establishments with ordinary children, and the mandatory creation of additional conditions for special assistance and support. Changing the conception of learning in the direction of inclusion of people with special educational needs in the general educational space has required a change in the views on the training of future specialists and the ways of their preparation. The formation of the readiness of future educators to work with preschool children in the conditions of inclusion involves taking into account the complex of such pedagogical conditions: 1) implementation of the context approach in the formation of motivational-value facilities for the organization of inclusive education of preschoolers; 2) synthesis of the content of disciplines of psychological and pedagogical cycle in special courses on the organization of educational work with children of preschool age with limited psychophysical possibilities; 3) ensuring the continuity of the stages (information-oriented, quasi-professional, activity) as a combination of theoretical and practical training. The first pedagogical condition involves the usage of technology context learning, which enables to form a coherent structure of future student's professional activities and is aimed at the development of activity and the organization of independent work, the development of cognitive interest of future educators. Providing the second pedagogical condition will allow to resolve the contradictions between the complication of the professional activity of the educator of the kindergarten and the insufficient level of formation of knowledge and skills to work in conditions of inclusion, taking into account its specificity and psychological and pedagogical features of children of preschool age. The third pedagogical condition contributes to the effective implementation of the process of formation of the inclusive competence of future educators in the process of vocational training is to ensure the continuity of the stages of forming the readiness of future educators, the development and application of the formed key competencies in the practical and research activities of students.

Key words: inclusive competence, inclusive education, pedagogical conditions, information-oriented, quasi-professional, activ

УДК 378:373.2.011.3-051:001.2

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-93-96

Кертис Наталія Володимирівна,
викладач,

Фізер Еріка Карлівна,
викладач,

Гуманітарно-педагогічний коледж Мукачівського державного університету, м. Мукачеве

МІЖПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті проведено ретроспективний аналіз практики використання міжпредметних зв'язків, з'ясовано сутність поняття «міжпредметна інтеграція». Авторами розкрито особливості міжпредметної інтеграції навчальних предметів «Основи природознавства» і «Формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку» у гуманітарно-педагогічному коледжі в процесі фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: міжпредметна інтеграція, освітній процес, підготовка фахівців дошкільної освіти, дисципліни природничо-математичного циклу, міжпредметні асоціації.

Постановка проблеми. В умовах зростання ролі знань, інтенсифікації процесів глобалізації, професійна освіта розглядається як дієвий інструмент формування конкурентоспроможного, творчого фахівця, здатного жити в час динамічних змін. Гарантією успішного виконання суспільством своєї освітньої місії є якість підготовки педагогічних кадрів. Відповідно до положень Концепції розвитку педагогічної освіти, Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті підготовка фахівців у вищому педагогічному навчальному закладі передбачає: розвиток творчих здібностей студентів і їхніх навичок самостійного наукового пізнання; самоосвіту, самореалізацію особистості; забезпечення високого рівня загальної та педагогічної культури, що дозволяють зберігати, постійно вдосконалювати власний професійний рівень та творчу індивідуальність, а також розвиток можливостей інтегрувати набуті знання, втілюючи їх у подальшій професійній діяльності.

Відтак підготовка фахівців дошкільної освіти потребує перегляду змісту, методів, засобів і форм організації пізнавальної діяльності. Як показує практика, ефективному формуванню цілісних знань студентів сприяють міжпредметні зв'язки. Виходячи з означеного, додаткового аналізу потребують сучасні підходи до організації освітнього процесу в закладах вищої освіти на засадах міжпредметної інтеграції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема міжпредметної інтеграції у психолого-педагогічній теорії досліджувалася науковцями в різні періоди і з різних позицій. Ідея інтегрованого підходу до навчання, енциклопедичності та взаємозв'язку знань була започаткована у роботах основоположників педагогіки Й. Гербарта, А. Дістервега, Я. Коменського, Дж. Локка, Г. Песталоцці, Ж. Ж. Руссо. Про важливість інтеграції знань неодноразово наголошувалось у прогресивній педагогіці. Ще в епоху Відродження вчені,

виступаючи проти схоластики в навчанні, підкреслювали важливість формування у дітей цілісних уявлень про взаємозв'язок природних явищ.

У XX столітті значний внесок у розвиток теорії міжпредметної інтеграції зробили психологи Б. Ананьєв, Є. Кабанова-Меллер, Ю. Самарін, педагоги Ю. Бабанський, І. Зверев, І. Лернер, В. Максимова, В. Онищук, С. Русова, М. Скяткін. У їхніх працях обґрунтовано погляд на міжпредметні зв'язки як умову систематизації освітнього процесу. Доведено, що міжпредметна інтеграція виникла як явище фундаментальних наук на фоні своєї протилежності – диференціації, а сам процес інтеграції близький до систематизації. Підтвердженням цьому є погляди А.Галуша. Науковець вважає, що інтеграція – це процес взаємопроникнення, уцілювання, уніфікації знання, який проявляється через єдність з протилежним йому процесом розчленування, розмежування, диференціації. У своїх дослідженнях він визначає цей термін як процес зближення й зв'язку наук, що діє поряд з процесом диференціації і являє собою вищу форму втілення міжпредметних зв'язків на якісно новому рівні навчання» [4]. У працях вченого знаходимо, що міжпредметні зв'язки викликають у дітей інтерес до занять, сприяють оптимальному виховному процесу.

Мета статті: розкрити сутність поняття «міжпредметна інтеграція» та проаналізувати специфіку міжпредметної інтеграції навчальних предметів «Основи природознавства» і «Формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку» у процесі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в гуманітарно-педагогічному коледжі.

Результати дослідження. Міжпредметні зв'язки розглядалися в різних аспектах – філософському, психологічному, загально-педагогічному та інших, що породило різноманітні підходи до їх сутності та класифікації. Під ними науковці розуміють «систему відношень між знаннями, умінями та

навичками, які формуються в результаті послідовного відображення в засобах, методах та змісті навчальних дисциплін тих об'єктивних зв'язків, що існують в реальному світі» [3]. В «Енциклопедії освіти» чітко визначено можливості доцільного об'єднання кількох змістових елементів освіти в системну цілісність: «Інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, астосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень учнів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань» [5, с. 356].

У другій половині XX століття на перший план виходять питання взаемовикористання навчального матеріалу, координації та систематизації знань, встановлення міжпредметних зв'язків. Ще В. Вернадський зазначав, що ріст наукових знань XX століття швидко стирає межі між окремими науками. Вони дедалі більше спеціалізуються не за науками, а за проблемами. Це дає змогу, з одного боку, надзвичайно глибоко вивчати явище, а з другого – охоплювати його з усіх точок зору [1]. Дійсно, передбачення вченого справедливе, бо сучасні методи удосконалення освіти вимагають міжпредметної інтеграції освітнього процесу. В останні роки з розвитком теорії та практики використання міжпредметних зв'язків, як одного з найдоступніших рівнів інтеграції знань, все більш актуально стає теорія інтеграції знань з описом педагогічних еквівалентів всіх її видів та рівнів. У змісті навчання інтеграція знань здійснюється злиттям в одному предметі елементів різних дисциплін, шляхом широкого міждисциплінарного підходу який передбачає визначення інтегративних принципів загальноосвітнього значення [3, с.12]. Уроки (заняття) з елементами інтеграції змісту двох чи більше предметів виражають міжпредметну інтеграцію. Основні тлумачення цього поняття відображені в таблиці 1.

Таблиця 1.

Ретроспективний аналіз поняття «міжпредметна інтеграція»

Хронологічні періоди	Сутність поняття
50-ті рр. XXст.	Подолання предметної автономії здійснювалося шляхом постановки питань, пропонування дітям завдань і текстів міжпредметного змісту.
60-ті рр. XXст.	Яскравим прикладом було використання міжпредметних зв'язків та інтеграції різних видів навчальної, творчої діяльності в педагогічному досвіді видатного педагога В. Сухомлинського.
70-ті рр. XXст.	Досягнення психологічної науки привели до вивчення системних дидактичних відношень між навчальними предметами.
	Міжпредметність визначалася як дидактичний принцип, який «породив протиріччя між формою і новим змістом, що закономірно призвело до змін форми: перше поступилося місцем поняттю «інтеграція»
	Якщо раніше терміни «міжпредметні зв'язки» та «інтеграція» навчального матеріалу вживались як синоніми, то в цей період намітилася їх диференціація. «У тих випадках, коли один предмет є основним, а відомості з іншого викладаються лише в допоміжній ролі з метою повторення, прискорення процесу навчання чи закріплення знань, умінь, навичок, є підстави говорити про міжпредметні зв'язки» (Н. Тесняк).
70–80 рр. XXст.	Поняття «міжпредметні зв'язки» та «інтеграція» вживались як синоніми
90-ті рр. XXст.	Ці дидактичні поняття почали розглядати як різні.
	– Міжпредметні інтеграційні зв'язки розглядають як умову єдності виховання, як засіб комплексного підходу до предметної системи, як складову частину, вияв одного з основних принципів дидактики – системності та послідовності. (В. Ананьєв, І. Бех, Л. Виготський, О. Леонтьєв, В. Мерлін, С. Рубінштейн)
	– При певному співвідношенні між кількома предметами передбачено взаемовикористання спільних для них знань, практичних умінь та навичок, а також методів і прийомів навчання (І. Лернер, М. Скяткін).
	Міжпредметні зв'язки – це той засіб, який передбачає комплексний підхід до формування й засвоєння змісту освіти, дає можливість здійснювати зв'язки між предметами для поглибленого, всебічного розгляду найважливіших понять (В. Максимова).
	– Міжпредметні інтеграційні зв'язки слід розглядати як самостійний дидактичний принцип, що передбачає вивчення навчального матеріалу з урахуванням змісту суміжних дисциплін (І. Зверев, В. Максимова, Н. Лопшарьова).
	– Успіх навчання залежить від кількості необхідних взаємозв'язків. Будь-яке навчання зводиться до утворення нових зв'язків, асоціацій. Нові знання вступають в асоціації з уже наявними у свідомості відомостями, які були отримані раніше (І. Павлов).

Аналіз літератури з проблеми дослідження свідчить, що міжпредметна інтеграція в дидактиці розглядається у двох аспектах: як мета навчання, що передбачає створення цілісної уяви про навколишній світ та як засіб навчання, що спрямований на зближення предметних знань, встановлення між ними взаємозв'язків. Як показує практика, педагогічна інтеграція створює

умови для становлення особистісно-багатовимірної картини світу і пізнання людини у цьому світі. Інтеграція передбачає відкритість педагогічних систем, орієнтацію на потребу особистості, суспільства, яке стрімко змінюється. У теорії педагогічної інтеграції міжпредметних зв'язків реалізують трансляційний і проблемний тип інтеграції, коли відбувається перенесення спільних структурних

компонентів змісту однієї дисципліни до іншої [4]. В контексті дослідження міжпредметні зв'язки ми розглядаємо: як міжнаукові зв'язки; як умову, котра забезпечує послідовне відображення в змісті предметів об'єктивних взаємодій; як умову виховуючого та розвиваючого навчання; як принцип навчання і т.д.

Зупинимось детальніше на практичному аспекті використання міжпредметних зв'язків у процесі підготовки фахівців дошкільної освіти у гуманітарно-педагогічному коледжі. Міжпредметна інтеграція є необхідним компонентом та дидактичною умовою, що сприяє науковості та доступності освітнього процесу, формуванню ключових компетентностей студентів (інформаційних, інтелектуальних, соціальних та ін.).

Засвоєння змісту навчальних дисциплін природничо-математичного циклу може позитивно вплинути на пізнавальну активність майбутніх фахівців, якщо використовувати в освітньому процесі міжпредметні зв'язки. Досвід педагогів-практиків дає підстави стверджувати, що міжпредметна інтеграція може бути повною або частковою. Повна інтеграція об'єднує в одному курсі різні навчальні предмети. Суть часткової інтеграції полягає в поєднанні матеріалу з різних дисциплін, підпорядкованих одній темі. На цій основі і будуються інтегровані заняття.

Організаційно-методичні міжпредметні зв'язки основ природознавства і методики ознайомлення дітей з природою та формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку реалізуються у формі інтегрованих занять. Інтегровані заняття мають яскраво виражену прикладну спрямованість і викликають пізнавальний інтерес студентів. За допомогою таких зв'язків викладач удосконалює зміст навчального матеріалу, методи і форми організації освітнього процесу. Викладання вищезазначених дисциплін спрямоване на формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. В результаті їх вивчення студенти мають навчитися використовувати теоретичні знання при вирішенні практичних питань навчання дошкільників елементам математики, застосовувати різні форми роботи з дітьми, звертаючи увагу на індивідуальний та диференційований підхід, вміти самостійно працювати з літературою, використовувати народну педагогіку та підбирати матеріал, який сприятиме формуванню комунікативної компетентності.

Як показує практика, зазвичай інтегроване заняття складається з трьох етапів. Перший етап – підготовчий, на якому

відбувається розподіл ролей, збір інформації, виділення проблем для обговорення. Цей етап формує навички самостійного пошуку матеріалів тих наукових галузей, які об'єднують тема. Другий етап – проведення самого заняття. Третій етап – аналіз підсумків заняття.

До прикладу, для студентів третього курсу спеціальності «Дошкільна освіта» при вивченні вищезазначених дисциплін доцільно провести міжпредметну інтеграцію тем «Формування уявлень про час. Знайомство з приладами для вимірювання часу» та «Засоби фіксації знань дітей дошкільного віку про природу». Оскільки всі тіла, процеси, явища природи мають кількісні та якісні характеристики, які перебувають у діалектній єдності, варто змистове наповнення дисциплін природничо-математичного циклу об'єднати. Така міжпредметна інтеграція поглибить знання студентів про час, дасть можливість ознайомити їх з посібниками по формуванню у дошкільників часових уявлень, календарями, моделями, які служать засобом фіксації знань про природу у дітей в закладі дошкільної освіти. Практичну спрямованість має окреслена інформація про об'єкти та явища оточуючої природи, доступної розумінню дітей дошкільного віку, їх потребам та інтересам.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, реалізація ідей міжпредметних зв'язків у педагогіці та методиці викладання тісно пов'язана з методологічними поглядами вчених на проблему синтезу й аналізу наукового знання як конкретного вираження диференціації наук. Теоретичне та практичне розв'язання означеної проблеми змінювалося відповідно до розвитку суспільства, його соціального замовлення.

Можна стверджувати, що у змісті навчального матеріалу дисциплін «Основи природознавства», «Методика ознайомлення дітей з природою» та «Формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку» виділяються фрагментарні міжпредметні зв'язки. Щодо операційно-діяльнісного компонента, то майбутні фахівці зреалізують їх з дітьми дошкільного віку при проведенні дослідів, їх фіксації, інтерпретації даних. Як показує практика, прослідковуються вони і при проведенні фенологічних спостережень (за розвитком рослин, тваринами, за погодою) у закладі дошкільної освіти. Узагальнюючи матеріал, діти встановлюють закономірності явищ у природі, зв'язки між живою і неживою природою тощо. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні особливостей проведення інтегрованих занять в сучасних закладах дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В.П. Освіта в пошуку нових стратегій мислення / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 5-21.
2. Барановська О. В. Реалізація міжпредметних зв'язків у старшій школі: дидактичний аспект / О. В. Барановська // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – Ужгород : УЖНУ, 2016. – Вип. 2 (39). – С. 15–17.
3. Васківська Г. О. Мета предметний підхід до формування системи знань про людину як один із принципів сучасного підручникотворення / Г. О. Васківська // Проблеми сучасного підручника : збірник наук. праць / [ред. кол. ; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Пед. думка, 2012. – Вип. 12. – С. 42–50.
4. Галуша А. В. Міжпредметні зв'язки як чинник оптимізації процесу навчання [Електронний ресурс] / А. В. Галуша. – Режим доступу: <http://intkonf.org/galusha-av-mizhpredmetni-zvyazki-yak-chinnik-optimizat-siyiprotsesu-navchannya/>
5. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Олех Н. А. Поняття, стадії та чинники міжнародної інтеграції / Н. А. Олех // Нова парадигма. – Вип. 65, Ч. 1. – 2007. – С. 205-210.

References

1. Andrushchenko, V.P., 2003. Osvita v poshuku novykh stratehiy myslennya [Education in the search for new thinking strategies]. *Higher education of Ukraine*, 2, pp. 5-21.
2. Baranov'ska, O. V., 2016. Realizatsiya mizhpredmetnykh zv'yazkiv u starshiy shkoli: dydaktychnyy aspekt [Realization of interdisciplinary connections in high school: didactic aspect]. *Scientific herald of Uzhgorod University. Series "Pedagogy. Social work"*, 2 (39), pp. 15–17.
3. Vas'kivs'ka, H. O., 2012. Meta predmetnyy pidkhid do formuvannya systemy znan' pro lyudynu yak odyn iz pryntsyviv suchasnoho pidruchnyktvorennia [The aim is an objective approach to the formation of a system of knowledge about man as one of the principles of modern textbooks creation]. *Problems of the modern textbook*, 12, pp. 42–50.
4. Halusha, A. V. Mizhpredmetni zv'yazky yak chynnyk optymizatsiyi protsesu navchannya [Interpersonal relationships as a factor in optimizing the learning process] [online] Available at: <http://intkonf.org/galusha-av-mizhpredmetni-zvyazki-yak-chinnik-optimizat-siyiprotsesu-navchannya/>
5. Kremen', V. H. ed., 2008. *Entsyklopediya osvity [Encyclopedia of Education]*. Kyiv: Yurinkom Inter.

6. Olekh, N. A. 2007. Ponyattya, stadiyi ta chynnyky mizhnarodnoyi intebratsiyi [Concept, stages and factors of international integration]. *New paradigm*, 65, 1, pp. 205-210.

В статті проведено ретроспективний аналіз практики використання міжпредметних зв'язів, wyjaснена сутність поняття «міжпредметна інтеграція». Авторами раскрыті особенности міжпредметної інтеграції учебных предметів «Основи естествознания» и «Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста» в гуманитарно-педагогическом колледже в процессе профессиональной подготовки будущих воспитателей учреждений дошкольного образования.

Ключевые слова: міжпредметна інтеграція, освітальний процес, подготовка спеціалістів дошкільного освіти, дисципліни естество-математического цикла, міжпредметные асоціації.

The author of the article has conducted a retrospective analysis of the practice of using interdisciplinary connections, has clarified the sense of the concept of "interdisciplinary integration". In the context of the study, this definition is considered as a system of relations between knowledge, skills that are formed as a result of the consistent reflection in the means, methods and content of the disciplines of those objective ties that exist in the real world. The analysis of literature on the research problem has showed that interdisciplinary integration in didactics is considered in two aspects: as a goal of learning, which involves creating a coherent imagination of the world around us and as a learning tool aimed at converging subject knowledge, establishing interrelationships between them. It has been revealed the peculiarities of interdisciplinary integration of educational subjects "Fundamentals of Natural Science" and "Formation of elementary mathematical notions in preschool children" in the humanitarian and pedagogical college in the process of professional training of future teachers of pre-school education establishments. The authors have stated that in the content of the educational material of the aforementioned disciplines, fragmentary intersubject connections are singled out. As for the operational-activity component, future specialists will implement them with children of preschool age during conducting experiments, their fixation, and interpretation of data. As practice shows, they are also observed in the conduct of phenological observations (in the development of plants, animals, in the weather) at the establishments of preschool education. Interdisciplinary integration is a necessary component and didactic condition that promotes the scientific and accessibility of the educational process, enhances cognitive activity of students, effectively affects the formation of their key competencies.

Key words: interdisciplinary integration, educational process, preparation of specialists in pre-school education, disciplines of natural-mathematical cycle, interdisciplinary associations.

УДК 37.014.6:005.6:004(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-96-99

Кобаль Василь Іванович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Томашевська Мирослава Олегівна,
аспірант,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УПРАВЛІННІ ЯКІСТЮ ОСВІТИ НА ОСНОВІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ОСВІТНІХ РЕЗУЛЬТАТІВ

У статті здійснено аналіз дидактичних аспектів використання інформаційних технологій при проведенні педагогічної діагностики освітніх результатів здобувачів вищої освіти, їх переваг та вплив на вдосконалення управління якістю вищої освіти в сучасних умовах реформування та інтеграції системи освіти в європейський та світовий освітній простір. Зазначено, що комп'ютеризований процес педагогічної діагностики забезпечує високу оперативність отримання, збору й опрацювання інформації, що сприяє реалізації контролюючої, навчальної, діагностико-корегуючої, виховної функцій контролю.

Ключові слова: інформаційні технології, переваги, педагогічна діагностика, управління, якість освіти.

Постановка проблеми. Процес реформування системи освіти України сприяє розширенню педагогічних інновацій, які стосуються змісту, форм і засобів навчально-виховної та управлінської діяльності у закладах освіти. Проблемний стан управління якістю освіти породжується зростаючою варіативністю освіти, обумовленою кардинальними змінами, які, в останні роки, відбуваються в соціальних, політичних, економічних основах і освітніх традиціях суспільства. Інтеграція та диференціація цілей і змісту навчання невинно викликають необхідність зміни традиційної системи засобів діагностики та оцінювання якості освіти.

Сьогодні спостерігається перманентна актуалізація проблеми розроблення та впровадження освітніх стандартів, оскільки концептуально визначено, що системою стандартизації освіти України може бути реалізований принципово новий підхід до ефективного управління гнучкою, багаторівневою, диференційованою системою освіти. Державний стандарт освіти – це сукупність норм, що визначають зміст вищої освіти, обсяг навчального навантаження, засоби діагностики якості освіти та рівня підготовки студентів, а також нормативний термін навчання. Кінцевим результатом стандартизації освіти є критеріально-оцінювальний нормативний опис підсумкових результатів освітньої діяльності, тобто прогнозованої якості освіти. За наявності опису в

стандартах цілей навчання (стандартах навченості) із задалегідь встановлюваним ступенем повноти цього опису з'являється можливість управління освітою на основі діагностики освітніх результатів.

Зростає розуміння необхідності комплексного вирішення проблем управління якістю освіти та забезпечення педагогічного й технічного супроводу. На сучасному етапі в багатьох закладах вищої освіти розробляються і використовуються інформаційні технології (ІТ) як окремі програмні продукти навчального призначення, так і автоматизовані системи (АС), що спрямовані на використання у вивченні певних навчальних дисциплін. Також актуалізується вирішення проблеми розроблення діагностичних АС, пошук та використання інноваційних засобів педагогічної діагностики в освітньому процесі. Засоби діагностики якості вищої освіти є галузевим нормативним документом, в якому встановлюються вимоги до стандартизованих методик, що призначені для кількісного та якісного оцінювання ступеня досягнення особами, які навчаються у закладі вищої освіти (ЗВО), цілей (змісту) вищої освіти.

Результативне управління освітнім процесом потребує одержання оперативної інформації про становище і результати навчально-виховного процесу. Розглядаючи систему освіти, як складний логічний процес надання освітніх послуг, постає

необхідність у створенні та застосуванні відповідних ІТ вимірювання, ефективного контролю та оцінювання його поточних, проміжних та вихідних результатів.

Отже, головною умовою реалізації нової ідеології управління, яка може бути позначена як філософія управління якістю освіти, є наявність продуктивної системи освітнього моніторингу та педагогічної діагностики, розробленої на основі інформаційних технологій та орієнтованої на систематичну діагностику й оцінювання результатів освітньої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями діагностики освітніх результатів та педагогічної діагностики в освітньому процесі займалися та займаються багато психологів і педагогів, зокрема: Ю. К. Бабанський, В. П. Беспалько, В. І. Бондар, І. С. Булах, В. М. Галузінський, С. У. Гончаренко, М. Д. Захарійчук, І. А. Зімяня, І. В. Житко, Г. Д. Кирилов, В. А. Козаков, Т. В. Купріянчик, Д. В. Лубовський, Ю. І. Мальований, С. М. Мартиненко, О. М. Мельник, І. П. Підласий, Т. О. Письменкова, В. М. Полонський, І. В. Роберт, В. О. Салов, Е. Г. Скібіцький, Т. О. Стефановська та ін.

В останні роки також накопичено теоретико-практичний досвід з розроблення інформаційно-технологічних дидактичних засобів, спрямованих, зокрема, на забезпечення педагогічної діагностики в освітньому процесі (Н. В. Бахмат, В. С. Березовський, В. Ю. Биков, І. М. Бобко, І. С. Войтович, Т. Л. Вороніна, А. М. Гуржій, Р. С. Гуревич, Є. В. Драган, Л. А. Карташова, В. П. Кашицин, Е. Г. Кириленко, Ю. М. Красюк, А. А. Кузнецов, М. П. Лапчик, С. В. Лисоченко, Є. І. Машбіц, І. А. Морев, С. С. Полат, І. В. Роберт, В. П. Сергієнко, І. М. Сmealін, О. М. Спирін, Б. Б. Сусь, О. В. Третьак, Т. Н. Тягунова, Ю. С. Жарких, І. В. Шабаліна, С. М. Яшанов та ін.).

Мета статті: розкрити дидактичні переваги застосування інформаційних технологій у педагогічній діагностиці якості освітніх результатів.

Результати дослідження. Дослідимо переваги, на які можна очікувати з точки зору реалізації функцій контролю у разі використання засобів інформаційних технологій для педагогічної діагностики результатів освітньої діяльності. Комп'ютеризований процес педагогічної діагностики забезпечує високу оперативність отримання, збору й опрацювання інформації, що сприяє реалізації контролюючої функції.

За умови активного застосування ІТ в поточному тестовому контролі фактор оперативності стає визначальним, оскільки кількість відповідей значна: часто студент за результатами тестування здійснює самоаналіз, в результаті повертається до певних форм та засобів навчання та, врешті, повторно проходить діагностику. Так, за досвідом впровадження автоматизованої діагностики, загальна кількість відповідей на тестові завдання з однієї навчальної дисципліни (один потік студентів) в один день може досягати декілька тисяч. Принципові переваги автоматизованої педагогічної діагностики проявляються в плані реалізації навчальної функції педагогічного контролю:

- оперативний зворотний зв'язок у процесі контролю: підказки, можливість негайного оцінювання відповідей, застосування багатокрокових поетапних завдань, можливість надання студентам завдань з елементами моделювання ситуацій;
- можливість створення, на основі результатів тестування, тренажерів для запам'ятовування однотипної інформації (іноземна мова, деякі правила, класифікації, термінологія тощо).

Автоматизована діагностика (ІТ-діагностика), завдяки високій інформативності результатів, відкриває широкі перспективи реалізації діагностико-корегуючої функції контролю – відкривається можливість збереження не тільки відповідей, а й додаткової інформації про перебіг діяльності студента, наприклад, термін виконання завдань, послідовність їх вибору в системах із вільним порядком виконання, навіть, зайві рухи мишею тощо).

Отримані дані можуть стати основою для аналізу навчальних досягнень студента, його емоційного відношення до

певних елементів навчального матеріалу та власного психофізіологічного стану.

Вбачається потреба у побудові відповідної теорії, яка дозволить з найбільшою ефективністю застосовувати детальну інформацію про результати тестування для забезпечення студента рекомендаціями щодо вибору індивідуальної стратегії навчання – індивідуальної траєкторії.

Не можна не звернути увагу, що збереження всіх відповідей студента є обов'язковим для системи тестування, в якій застосовуються засоби інформаційних технологій. Слід зауважити, що бланкове тестування завжди зберігає усі відповіді. Однак, вони не завжди обробляються детально, але зберігаються завжди. В той же час деякі комп'ютерні системи не зберігають таку найціннішу інформацію – звісно, вони не є перспективними.

За умови, коли усі відповіді, що отримані за результатами тестування, зберігаються у середовищі автоматизованої системи (ІТ-орієнтованої), відкривається можливість акумулювання результатів, спостереження й аналізу динаміки навчальних досягнень, застосування сучасних математичних засобів опрацювання даних.

Якщо наприкінці минулого сторіччя явище застосування інформаційних технологій у навчанні було потужним мотиваційним чинником, то в сучасних організаційно-педагогічних умовах закладів освіти для забезпечення стимулюючо-мотиваційної функції контролю цього не достатньо. Сучасні автоматизовані системи з використанням засобів інформаційних технологій для педагогічної діагностики в освітньому процесі дозволяють застосовувати завдання з елементами графіки, динаміки зображень, звуковим супроводом. В автоматизованій діагностичній системі для педагогічної діагностики в освітньому процесі можна передбачити створення ігрових ситуацій, змагання, завдань пошукового та креативного характеру. Застосування оригінальних алгоритмів забезпечує роботу студентів у найбільш сприятливому для кожного окремо, особистісно-зорієнтованому режимі, у тому числі з розподілом за складністю завдань, що, безумовно, у свою чергу, є стимулюючо-мотиваційним чинником. Автоматизація педагогічної діагностики сприяє реалізації виховної функції контролю.

По-перше, автоматизоване тестування формує інструмент, що допомагає у здійсненні самодіагностики навчальних досягнень – сприяє розвитку самостійності у навчанні.

По-друге, відкритість загальних результатів і одночасно конфіденційність індивідуальних, особистих діагностичних даних кожного студента (завдяки розвиненим системам управління повноваженнями користувачів) створює умови для об'єктивного самооцінювання власних досягнень.

У цілому, педагогічна діагностика на основі використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє значно підвищити ефективність реалізації дидактичних функцій контролю. Але досягти позитивного впливу автоматизованого контролю (ІТ-контролю) на освітній процес та його результати можна тільки за умови застосування якісного програмного забезпечення, ЕОР (і їх відповідностей дидактичній цілі).

Вибір засобів інформаційних технологій для педагогічної діагностики в освітньому процесі має здійснюватися з урахуванням особливостей її застосування в конкретних умовах закладу вищої освіти. У дослідженні функцій засобів педагогічної діагностики, з метою конкретизації їх змісту, вбачається доцільним орієнтуватись на формулювання задач, розв'язування яких дозволить досягти поставлених навчальних та дидактичних цілей. Наприклад, можна відштовхуватись від переліку основних задач, які свого часу було виокремлено дослідником М. М. Левшиним:

- визначення рівня вираження та розвитку системи компетентностей кожного студента;
- виявлення, перевірка та оцінювання рівня здобутих ЗУН студентів і якості засвоєння навчального матеріалу на всіх етапах навчання;
- порівняння отриманих реальних результатів навчально-пізнавальної діяльності із запланованими;

- оцінювання відповідності змісту, форм, методів і засобів навчання цілям і завданням підготовки майбутніх фахівців відносно галузевої компоненти державних стандартів освіти з певного напрямку підготовки;
- стимулювання систематичної самостійної роботи та пізнавальної активності студентів;
- визначення рівня розвитку творчих та креативних здібностей, мотивації навчання;
- оцінювання та самооцінювання ефективності самостійної та індивідуальної роботи студентів;
- розроблення шляхів підвищення якості навчання шляхом впровадження освітній процес інноваційних технологій, зокрема засобів інформаційних технологій.

Погоджуємось з тим, що оскільки ступінь досягнення дидактичних цілей знаходиться у прямій залежності від якості викладання, то за результатами діагностики реальних навчальних досягнень студентів і їх зіставлення з вимогами стандартів навченості, може бути отримана достовірна інформація не тільки про ефективність функціонування системи освіти, а й про доцільність тих чи інших впроваджуваних нововведень.

Освітня діагностика – це процес визначення результатів спільної діяльності студентів і викладача з метою виявлення, аналізу, оцінювання й коригування системи навчання (змісту, форм, методів та засобів). Діагностика освітньої діяльності включає: контроль; перевірку; облік; оцінювання; накопичення статистичних даних, їх аналіз, рефлексію; виявлення динаміки освітніх змін та особистого зростання кожного студента окремо та групи в цілому; зміну цілей, уточнення освітніх програм, коригування процесу навчання; прогнозування подальшого розвитку подій [6].

Можна припустити, що об'єктивність, повнота, систематичність, оперативність і конкретність отриманих результатів дозволить створити необхідні умови підготовки, прийняття та реалізації управлінських рішень щодо функціонування та розвитку освіти на всіх рівнях. Традиційно більшість пропонує методів діагностики ґрунтується на тестуванні

студентів. Проте, необхідно погодитись з тим, що і нині стандартні методики діагностики не втратили свого значення. Разом із тим, у останні роки відзначається наближення радикальних змін діагностичної парадигми в цілому, накопичування факторів використання ситуативного підходу: випробовуваний реагує не на тест, а на цілісну ситуацію, яка визначається мотивацією й відносинами з діагностом [5].

Зазначене підтверджується тим, що в часи інформатизації освіти на різних етапах діагностики у якості засобів використовуються як традиційні форми контролю та діагностики (колоквиум, залік, іспит, тести, контрольні роботи, есе, реферати, курсові роботи, науково-навчальні звіти з практики тощо) так і інноваційні (комп'ютерні тести, кейс-метод, портфоліо студента, метод проектів та інші).

Вирішення проблеми педагогічної діагностики в освітньому процесі вбачається у активному застосуванні засобів інформаційних технологій для діагностики освітніх результатів. За умови інтенсивного розвитку ІТ, який став поштовхом для технічного прогресу останньої половини століття, та стрімкого процесу інформатизації освітнього процесу великого значення набуває створення та пошук нового покоління засобів діагностики освітніх результатів. Упровадження ІТ в освіту є закономірним явищем, яке спрямоване на підвищення ефективності навчально-виховного процесу за рахунок їх потужних потенціальних можливостей. Сучасний рівень інформатизації навчальних закладів свідчить про наявність об'єктивних умов для широкого використання засобів інформаційних технологій для педагогічної діагностики в освітньому процесі [9].

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Дослідження сутності, якостей, ролі та місця засобів ІТ у навчанні, теоретичних та дидактичних основ їх використання і впровадження, вимог до них нагтовхують на необхідність та актуальність визначення теоретико-методологічних засад, основних положень розроблення та обґрунтування можливого впровадження засобів інформаційних технологій для педагогічної діагностики в освітньому процесі.

Список використаних джерел

1. Державні стандарти освіти та їх функції [Електронний ресурс] Із сайту «Навчальні матеріали онлайн (pidruchniki.website)» Головна – Педагогіка – Педагогіка вищої школи. – Режим доступу: http://pidruchniki.ws/13281126/pedagogika/derzhavni_standarti_osviti_funktsiyi
2. Про комплекс нормативних документів для розроблення складових системи стандартів вищої освіти/ [Електронний ресурс] Із сайту: База даних. – Режим доступу : <http://zavantag.com/docs/1230/index-162478.html?page=7>
3. Карташова Л. А. Електронний підручник як засіб комп'ютерного забезпечення діагностики освітніх результатів [Електронний ресурс] / Л. А. Карташова // Проблеми сучасного підручника. – 2014. – Вип. 14. – С. 248-258.
4. Карташова Л. А. ІТ-забезпечення діагностики освітніх результатів / Л. Карташова, І. Пліш // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Черкаси, грудень, 2013. – Режим доступу: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2922>
5. Kartashova L. Open electronic educational resources: technological solutions / Plish Irina V., Shalda Tamara V. // Современные достижения в науке и образовании / Modern achievements of Science and Education (SE): сб. трудов X Международной науч. конф., 9-16 сентября 2015, г. Нетания (Израиль). – Хмельницький : ХНУ, 2015. – р.77-83.
6. Ахо А. Теория синтаксического анализа, перевода и компиляции / А. Ахо, Дж. Ульман. – М. : Мир, 1978. – 243 с.
7. Бахмат Н. В. Вдосконалення педагогічної підготовки педагога в умовах інформатизації освіти / Н. В. Бахмат // Молодь і ринок. – 2015. – № 1 (120). – С. 67-73.
8. Педагогіка вищої школи / [П. Д. Бех, І. С. Волощук, О. В. Глузман та ін.]; під ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 384 с.
9. Горлов П. И., Минин М. Г., Максимов В. Е., Максимова С. Ю., Михайлова Н. С. Концепция комплекса диагностики качества общеобразовательной подготовки учащихся // Образование в Сибири. – Томск : Изд-во ТГПУ. – 1997. – №1. – С.89–94.
10. Контроль освітніх результатів [Електронний ресурс] Із сайту Osvita.ua Видавництво «Плєяди». – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/theory/5899/>
11. Гуржій А. М. Про проблеми наступності навчання інформаційних технологій у школі й вищому педагогічному навчальному закладі / А. М. Гуржій, Л. А. Карташова // Інформаційні технології в освіті України: Збірник наукових праць. Випуск 15. – Херсон : ХДУ, 2013. – С.11-19.

References

1. Turkot, T.I., 2011. Derzhavni standarty osvity ta yikh funktsiyi [Державні стандарти освіти та їх функції]. In: T.I. Turkot. *High school pedagogy* [online]. Kiev: Condor. Available at: http://pidruchniki.ws/13281126/pedagogika/derzhavni_standarti_osviti_funktsiyi
2. Pro kompleks normatyvnykh dokumentiv dlya rozroblennya skladovykh systemy standartiv vyshchoyi osvity [About the complex of normative documents for the development of components of the system of higher education standards]. Available at: <http://zavantag.com/docs/1230/index-162478.html?page=7>

3. Kartashova, L. A., 2014. Elektronnyy pidruchnyk yak zasib komp'yuternoho zabezpechennya diahnostryky osvity [Electronic textbook as a means of computer providing of diagnostics of educational results]. *Problems of the modern textbook*, 14, pp. 248-258.
4. Kartashova, L. A. and I. Plish, 2013. IT-zabezpechennya diahnostryky osvity [IT providing diagnostics of educational results]. *Bulletin of Cherkasy University. Series "Pedagogical Sciences"*. Available at :<http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2922>
5. Kartashova, L., 2015. Open electronic educational resources: technological solutions. In: I.V. Plish, T.V., ed., *Modern achievements of Science and Education (SE)*: X International scientific conference. Netanya, Israel, September 9-16, 2015. Khmelnytsky: KhNU.
6. Akho, A. and Dzh. Ul'man. 1978. *Teoriya syntaksyicheskogo analiza, perevoda y kompylyatsyy [Theory of parsing analysis, translation and compilation]*. Moscow: World.
7. Bakhmat, N. V., 2015. Vdoskonalennya pedahohichnoyi pidhotovky pedahoha v umovakh informatyzatsiyi osvity [Improvement of pedagogical teacher training in the conditions of informatization of education]. *Youth and market*, 1(120), pp. 67-73.
8. Kremenya, V. H., Andrushchenko V. P. and Luhovyy V. I. eds., 2008. *Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of high school]*. Kyiv: Pedagogical opinion.
9. Horlov, P. Y., Mynyn M. H., Maksymov V. E., Maksymova S. Yu. and Mykhaylova N. S., 1997. Kontseptsyya kompleksa dyahnostryky kachestva obshcheobrazovatel'noy podhotovky uchashchykhysya [The concept of the complex diagnosis of the quality of general education of students]. *Education in Siberia*, 1, pp. 89-94.
10. Kontrol' osvity [Control of Educational Results]. Available at: <http://osvita.ua/school/theory/5899/>
11. Hurzhiy, A. M. and Kartashova L. A., 2013. Pro problemy nastupnosti navchannya informatsiynykh tekhnolohiy u shkoli y vyshchomu pedahohichnomu navchal'nomu zakladi [On the Problems of continuing education of information technologies at school and higher pedagogical institution]. *Informational technologies in education of Ukraine*, 15, pp.11-19.

В статье проведен анализ дидактических аспектов использования информационных технологий при проведении педагогической диагностики образовательных результатов студентов, их преимуществ и влияние на совершенствование управления качеством высшего образования в современных условиях реформирования и интеграции системы образования в европейское и мировое образовательное пространство. Отмечено, что компьютеризированный процесс педагогической диагностики обеспечивает высокую оперативность сбора, анализа и обработки информации, способствующей реализации контролирующей, учебной, диагностико-корректирующей, воспитательной функций контроля.

Ключевые слова: информационные технологии, преимущества, педагогическая диагностика, управление, качество образования.

The main condition for the implementation of a new management ideology, which can be designated as the philosophy of quality management of education, is the availability of a productive system of educational monitoring and pedagogical diagnostics developed on the basis of information technology and focused on systematic diagnosis and evaluation of educational outcomes. The objective of the study is to reveal the didactic advantages the application of information technologies in pedagogical diagnosis of the quality of educational outcomes. On the basis of the analysis of the didactic properties of modern information technologies and the peculiarities of their application during the pedagogical diagnosis of educational results of students, it has been established that the computerized process of pedagogical diagnostics ensures high efficiency of obtaining, collecting and processing information facilitating the implementation of control functions; the principal advantages of automated pedagogical diagnostics are manifested in terms of the implementation of the educational function of pedagogical control (operational feedback in the control process, the ability to create, based on the results of testing, simulators for storing the same type of information, etc.); IT diagnostics opens wide prospects for the implementation of diagnostic and correctional and educational control functions. The use of original algorithms ensures that students work in the most favorable for each individual, person-oriented mode, including the distribution of the complexity of tasks, which, of course, is a stimulating and motivating factor. In general, pedagogical diagnostics on the basis of the use of information and communication technologies can significantly improve the efficiency of the implementation of didactic control functions, provided the use of quality software. Since the degree of achievement of didactic goals is directly dependent on the quality of teaching, according to the results of the diagnosis of students' real academic achievements and their comparison with the requirements of the standards of training, reliable information can be obtained not only on the effectiveness of the functioning of the education system, but also on the feasibility of those or other implementations innovations. The results of modern research lead to the necessity and relevance of the definition of theoretical and methodological foundations, the main provisions of the development and substantiation of the possible introduction of information technology tools for pedagogical diagnostics in the educational process.

Key words: information technologies, advantages, pedagogical diagnostics, management, quality of education.

УДК 391-047.37(477)(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-99-102

Козарь Оксана Петрівна,
доктор технічних наук, доцент,
Іванчо Тетяна Романівна,
старший викладач,
Майборода Ірина Емільянівна,
старший викладач,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ВІПЛИВ УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО КОСТЮМА НА ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ДИЗАЙНЕРІВ-МОДЕЛЬЄРІВ

В статті представлено проблематику впливу українського національного костюму на формування громадянської ідентичності особистості студента, встановлено основні характерні ознаки національного стилю одягу українця, визначено етно-стильові тенденції в розвитку української моди, окреслено шляхи формування майбутнього дизайнера-модельєра в процесі фахової підготовки

Ключові слова: мода, етно-стиль, український костюм, дизайнер-модельєр, національні традиції, ідентичність, особистість.

Постановка проблеми Український народний одяг – яскраве і неповторне культурне явище, що пройшло шлях розвитку й удосконалення протягом багатьох століть. Зберігаючи самобутні ознаки різних епох, одяг є важливим джерелом інформації для вивчення етнічної історії населення, його соціальної структури, естетичних уподобань, культури. У період національної культурної побудови незалежної України особливо вагомим значення набувають загальнокультурні фактори, що впливають на формування менталітету українців, збереження їх самобутності через рідну мову, традиційний одяг, звичаї та обряди предків.

Народний український костюм – один із символів українства, збереження якого має неоціненне значення у самопізнанні, самотворенні національної ідентичності сучасного українського народу, зокрема збереження його національно-культурної самоідентифікації через народний одяг і вишивку. У цілому традиційний костюм українців можна назвати скарбницею духовної культури народу, що притаманними йому специфічними способами відображає національний характер [1, с.102].

В процесі фахової підготовки студентів – технологів передбачається викладання таких дисциплін, як «Малюнок і основи спец композицій», «Історія костюму», «Художня графіка», «Художнє проектування та моделювання одягу та взуття» та інші. На основі теоретичних знань, отриманих на лекціях, в студентів формуються практичні уміння та навички в лабораторіях під керівництвом досвідчених викладачів технологічного напрямку факультету економіки, управління та інженерії. В процесі навчальної та навчально-виробничої практик в умовах профільних підприємств, дизайн-студій, ательє індпошиву, бутиках вдосконалюється та шліфується професійна майстерність студентів. Практичні уміння молодих дизайнерів апробуються при створенні ними колекцій одягу, взуття чи аксесуарів, які представляються на всеукраїнських та міжнародних конкурсах молодих дизайнерів, до прикладу «Печерські каштани» м. Київ, «Водограй», м. Івано-Франківськ, «Лінія молодих» м. Прешов, Словачія, «Арт-революція», м. Ужгород, «Новий колорит» м. Мукачево та інших подібних конкурсах. Підготовка майбутніх модельєрів-дизайнерів одягу та взуття базується на вивченні історії українського національного костюму, його технологічних особливостей та на творчих доробках сучасних модельєрів, які зберігають та примножують в своїх колекціях етно-стиль, що сприяє формуванню громадянської ідентичності студентів. Це і вказує на актуальність даного дослідження.

Мета статті: встановлення особливостей процесу формування українського народного костюму, дослідження тенденцій розвитку етнокультури та впливу національного стилю на формування громадянської ідентичності особистості студента в процесі фахової підготовки дизайнерів-модельєрів одягу та взуття. Для досягнення мети в роботі визначенні такі завдання: проведення аналітичного огляду історії та шляхів розвитку українського костюму; встановлення характерних ознак національного стилю; визначення етно-стильових тенденцій української моди з погляду сучасних дизайнерів; окреслення напрямків підготовки студентів інженерно-технологічних спеціальностей до збереження етно-стильових тенденцій в сучасному одязі та взутті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основою дослідження найдавніших періодів історії українського костюму є іконографічні, літописні, археологічні та архівні матеріали. До надрукованих праць більш раннього періоду, де хоча б побічно описувався одяг, належать пам'ятки давньоруської писемності та подорожні записи іноземних мандрівників: П. Алеппського, Г. Левассер де Боплана. Наприкінці XVIII – початку XIX ст. з'являються історичні та етнографічні праці О. Рігельмана, О. Шафонського, І. Георгі, де було не лише описано, а й замальовано народний одяг представників різних соціальних верств [2, с.127]. Етнографічні праці (малюнки) Д. Деляфіза дають уявлення про різноманітність видів і форм одягу, про співвідношення елементів одягу, їхній колорит. Про український народний одяг можемо прочитати у книзі наукових праць середини XIX – початку XX ст. таких відомих дослідників як Я. Головацький,

П. Чубинський, Б. Познанський, В. Богданов, Ф. Вовк, К.Мошинський. У другій половині XX ст. з'являються праці дослідників Г. Маслової, Г. Стельмаха, Я. Прилипка, К. Матейко та ін. Значну цінність мають такі галузі народної художньої творчості, як вибірка, вишивка, простежуються способи і техніка їх виконання, локальні риси орнаментальних мотивів, колористичних вирішень. Серед них можна виділити дослідження М. Костишина, Т. Кара Васильєвої, Л. Ульянової. Глибокому аналізу розвитку традиційного українського вбрання присвячені етнографічні дослідження кінця XX–початку XXI ст., зокрема праці Т. Ніколаєвої, З. Васиної, Г.Щербія, О. Космічної та ін. Дане дослідження полягає в тому, що вперше встановлено формування національно-культурної самоідентифікації та громадянської ідентичності особистості студента через призму національного стилю в українському костюмі, через одяг і народну вишивку.

Результати дослідження. Розвиток українського костюма наприкінці XX ст. визначався інтенсифікацією міжетнічних тенденцій як на рівні професійної та самодіяльної моди, так і їх взаємодії, що становило загальну тенденцію розвитку одягу більшої частини народів світу. Етнокультура трансформувалася переважно під впливом змін у цивілізації. Важливим є те, аби вона вільно трансформувалася і без будь-яких обмежень і тиску набула нового способу буття, бо «... дуже легко під виглядом проектування синтезу з новими обставинами життя знекровити етнокультуру, зруйнувати її серцевину...» [3, с.137].

Народний костюм, поєднуючи мистецтво узорового ткацтва, крою та декоративного оформлення, символізує духовну культуру українців, народні традиції, звичаї та обряди. Досвід наших предків керувався не тимчасовою модою, а практичною й естетичною доцільністю, бо одягатися зі смаком було особливою принадою українських дівчат. Кожна дівчина намагалася оздобити свій одяг гарною вишивкою, окрайками, намистом, однак, як зазначав В. Скуратівський, «... завжди дотримувалися здорового глузду й етикету» [4, с. 166].

Вишита сорочка є невід'ємним атрибутом традиційного одягу. Вона символізує щирість і довіру, душевну рівновагу та благополуччя. Народна пам'ять зберегла чимало оповідок про те, як візерунки вишиванок допомагали козакам у походах долати ворога і переносити усілякі труднощі, боронили людей від злоти і нечистої сили. Вишита сорочка мамою забезпечує не просто благополуччя, а благополуччя духовне, захищаючи дитину від біди [5, с. 164]. Традиційна українська вишивка бере витoki з X-XI ст. Але срібна бляшка із зображенням танцюриста Мартинівського скарбу переконує в тому, що вишиванки наші предки носили вже в VI столітті, а то й раніше [6, с. 23]. Мода на етно напрочуд стабільна. Мережана сорочка – давно вже не лише національний атрибут, а й прибутковий бізнес. Нині дизайнерським центром вишивки є село Решетилівка на Полтавщині. Ще в 2007 році майстрині місцевого художнього професійного ліцею представили Україну на Всесвітньому професійному етнофестивалі мистецтва та культури в Сеулі [6, с. 27]. Решетилівською класикою жанру є популярні нині мотиви білим по білому, блакитним по білому, сірим по білому, а ще – мережка – соціальна техніка, коли горизонтальні нитки з тканини витягують, а вертикальні схоплюють між собою, утворюючи візерунки.

В Україні є села, де вишивані сорочки не є чимось незвичним і не сприймаються як сувенір. У Вовчківцях на Івано-Франківщині не знайдеш хати, де немає вишиванки. Вишиванка майстринь цього села колоритніша, насиченіша, пристрасніша від полтавської, бо, як кажуть, вишивальниці, підкреслює натуру гірську. «Важливо не втратити цю спадщину, щоб зберегти й розвинути автентичні техніки вишивки. Адже сорочка була ніби «паспортом» села. Та й у селі не було двох однакових – кожна дівчина додавала власні родзинки» [6, с.64].

Одяг – частина народної української душі. Велике значення має якість та колір тканини, з якої виготовлений одяг, символи, зображені на ньому. До середини XIX ст. серед дівчат і молодих дуже популярним були плахти. Крій плахт був універсальним:

одним тим самим виробом могли користуватися дівчата з різними фігурами й віком. За допомогою плахти на власний смак можна було або підкреслити витонченість фігури, або приховати певні вади. Зазвичай для одягу жінок старшого віку характерними були неясні кольори аж до їхньої повної нівеляції. Ця традиція залишилася і нині. Про молоді жінки, яка вибирається у стримані кольори, зазначає О. Косміна, кажуть, що «... вона себе «звужливо ховає». Звідси, очевидно витікає символічне кольорове навантаження сучасного «офісного» костюма з його обов'язковою сіро-чорною гамою – щоб використання яскравих кольорів не відволікало від роботи, а у випадках із жіночим вбранням – не акцентувало на сексуальності» [5, с.10].

Популярний вислів «все нове – то призабуте старе». Розглянемо, як це стосується моди, зокрема українського традиційного костюму. Життя людей різних поколінь становить цікаву історичну книгу. Перегортаючи її, ми бачимо, що наше життя – це естафетний біг. Завдяки вивченню археологічних пам'яток, ми отримуємо рідкісну можливість долучитися до досвіду пращурів і, в свою чергу, зберігши його, передати наступним поколінням [6, с.54]. Повсюдно увійшли в побут і здобули світову популярність джинсові вироби. Тут не останню роль відіграла тканина, виготовлена із натуральної сировини. Ще в перші повоєнні роки сільські жінки готували ляне тканина для повсякденного одягу [4, с.168]. Джинсовий одяг у поєднанні з вишиванками зараз дуже популярний. Руслан Павлюк який очолює науковий підрозділ майстерні автентичного костюма «Шляхетний одяг» зазначає, що «за останнє століття сформувався бренд української вишиванки. Сорочка, хоч би яка вишивана вона була, є спідньою білизною. Одягати її на свято, не заправляючи в штани й не маючи плечового верхнього одягу, – це несмак... Господар у «традиційні» часи за ворота в сорочці не виходив, а парубок навіть улітку накидав свитину на плече, йдучи на вулицю» [4, с. 63]. Та в сучасній українській моді вишита сорочка є основним і окремим видом одягу.

Модними і дуже зручними стали нині чоботи «дутиші» або «снігоступи». Якщо придивитися до них, то можна помітити подібність цих виробів до традиційних матерчатих валянок, лише з тією різницею, що виготовлені вони зі штучної сировини, а зовнішній вигляд осучаснений. Запозичили наші модельєри і поєднання шкіри різних кольорів для пошиття модного взуття. Наші предки такі чоботи називали «чорнобривцями». Невичерпна скарбниця народної творчості та національних традицій завжди надихала дизайнерів, художників та модельєрів на створення повсякденного і святкового одягу за народними мотивами. Особливо актуальна фольклорна тема в індустрії одягу сьогодні: вітчизняні та зарубіжні журнали мод нашої увазі пропонують пальта, куртки, костюми, сукні, блузи, брюки, у крої та оздобленні яких використані елементи народного одягу. Існують і назви цих стилів, як-то: «фолк», «рустів», «кантрі». Вивчаючи народний досвід, художники-модельєри розширюють асортимент сучасного одягу, вносять у нього неповторність та своєрідність народного мистецтва. Щороку в Києві та інших містах України, а також у світових столицях демонструються колекції одягу, де не останнє місце посідають моделі, створені за народними мотивами. Структура костюму містить одяг, взуття, головні убори, зачіски, грим, прикраси, аксесуари, а також інші речі, належність яких до костюму часто визначається контекстуально всередині певної соціальної ситуації, де вони мають певне значення, зрозуміле оточенню.

Наголошується, що костюм як складне соціокультурне утворення акумулює певну інформацію, що є важливою для суспільства. Деякі його якості унікальні й не притаманні іншим засобам збереження і передачі інформації. У процесі дослідження

костюму використовуються такі категорії семіотики, як знак, код, повідомлення, значення тощо. З точки зору семіотики деталь-одичинна річ – ансамбль у композиції костюму співвідноситься як репліка, слово, завершений текст.

Для розуміння українського комплексу народного костюму важливою є народнопоетична концепція Р. Барта, згідно з якою костюм магічно створює особистість. У основі поетики, функціонування та значення наповнення українського традиційного костюму – світоглядні уявлення народу, які впливають на архаїчну семантику костюму. Народний костюм є творчою лабораторією створення образів, які набувають остаточного втілення як у сучасних побутових костюмах, так і в художній творчості. Вектор еволюції костюмних образів спрямований від «хаосу» до «космосу», від дисгармонії до гармонії [5, с.168].

Внесок українських дизайнерів у розвиток етно-стилю дає підстави сподіватися на те, що завдяки їхньому вмінню відчувати та берегти традиції українського народного костюму, дуже тонко інтегрувати його елементи та дух, дасть можливість надалі розвиватися і поширюватися. Про це свідчить Київська школа моделювання одягу, яку представляють Т. Земскова, О. Ворожбит, А. Гаїсе, В. Гресь, В. Анісімова, О. Залевський та інші. Сучасна мода вирізняється великим багатством ідей і свободою вибору. Вона не насаджує і не диктує моду, а створює сприятливі умови для такого вибору, тому що нині одночасно існують різні стилі одягу, форми і крій, використовується широка кольорова гама.

Усе частіше українські дизайнери звертаються до національних традицій оформлення одягу. Фольклорний стиль ХХІ ст. – це взаємоз'язок не тільки прийомів декорування одягу – оборок, вишивок, а й елементів і способів крою, форм і предметів одягу. Простота крою надає відчуття розкнутості і волі, що зближує людину з природою. Сьогодні користується популярністю запозичена з народного костюма багатопредметність одягу. Мистецтво костюму нині виходить на новий етап розвитку, що формує модерні системи культурологічних інтерпретацій. Художники-модельєри надають вітчизняній моді національних ознак, органічно вписуючись у світову моду. Український етно-одяг продовжує надихати не тільки вітчизняних модельєрів, а й всесвітньо відомих дизайнерів – Жан-Поля Готьє і Славу Зайцева. Сучасна вишиванка, встановлюючи духовний зв'язок із попередніми поколіннями, більш адаптована до динамічного життя народу. Таким чином, етностильові тенденції у розвитку сучасної української моди є досить поширеним явищем не лише на теренах України, а і в усьому світі, зокрема в європейській моді. Особливо популярними етностильові елементи в моді стали після Євромайдану 2013 р. та подальших подій в нашій країні. Крім досить поширених вишиванок в сучасній моді використовуються також стилізації під самотутній національний одяг українців минулих століть і, навіть, тисячоліть. Українські дизайнери ХХІ ст. створюючи свої колекції беруть до уваги не тільки етностильовий декор, а і способи крою одягу наших пращурів. «Наша історія і культура – це саме те, що ми можемо взяти з минулого. Нічого нового не придумуємо, цей набуток у творчості – є майбутнім» [4, с.18].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, в статті досліджено проблематику впливу українського національного костюму на формування громадянської ідентичності студента інженерно-технологічних спеціальностей в процесі фахової підготовки. Показано, що підготовка майбутніх модельєрів-дизайнерів базується на вивченні історії українського костюму, стильових тенденцій сучасних дизайнерів, окреслено напрямки підготовки студентів до збереження етно-стилю в сучасному одязі та взутті. В подальших дослідженнях необхідно розглянути використання етно-стилю в конструюванні взуття та галантерейних виробів.

Список використаних джерел

1. Ніколаєва Т. Різновиди традиційного одягу. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dnevnik.bigmir.net/groups/article/52530>
2. Трачук Т. П., «Використання народних мотивів у моделюванні одягу». Научные конференции, научные журналы. Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди /Т.П.Трачук/ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.rusnauka.com

3. Святокум Н. Мовою барв, орнаментів і крою. Український народний костюм. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uamodna.com/articles/ukrayinsjkyu-narodnyy-kostyummovoyu-barv-ornamentiv-kroyu/>
4. Скуратівський В. Т. Берегиня: Художні оповіді, новели / В. Т. Скуратівський. – К.: Рад. письменник, 1998. – 278 с.
5. Степовик Д. В. Скарби України: Наук.-худ. кн. / Д. В. Степовик. – К.: Веселка, 1991. – 192 с.
6. Оробець Т. Маршрути шиття / Т. Оробець // Український тиждень. – 2011. - №8 (173). С. 62–64.

References

1. Nikolayeva, T. Riznovydy tradytsiynoho odyahu [Types of traditional clothing]. <http://dnevnik.bigmir.net/groups/article/52530>
2. Trachuk, T. P. Vykorystannya narodnykh motiviv u modelyuvanni odyahu [Using folk motifs in modeling clothes]. www.rusnauka.com
3. Svyatokum, N. Movoyu barv, ornamentiv i kroyu. Ukrayins'kyi narodnyy kostyum [In the language of colors, ornaments and cut. Ukrainian folk costume]. <https://uamodna.com/articles/ukrayinsjkyu-narodnyy-kostyummovoyu-barv-ornamentiv-kroyu/>
4. Skurativs'kyi, V. T. 1998. Berehynya [Beregyn]. Kiev: Soviet writer.
5. Stepovyk, D. V. 1991. Skarby Ukrayiny [Treasures of Ukraine]. Kiev: Rainbow.
6. Orobets', T. 2011. "Marshruty shytya [Sewing Routes]." *Ukrainian Week* 8(173): 62-64.

The folk Ukrainian costume is one of the symbols of Ukrainian culture whose preservation has invaluable significance in self-knowledge, the self-creation of the national identity of the contemporary Ukrainian people, in particular the preservation of its national-cultural identity through folk clothing and embroidery. In general, the traditional costume of Ukrainians can be called the treasury of the spiritual culture of the people, which in its specific ways reflects the national character. The purpose of this work is to determine the peculiarities of the process of forming a Ukrainian national costume, to study trends in the development of ethnoculture and the influence of the national style on the formation of a student's civic identity in the process of professional training of designers, designers of clothing and footwear. The following tasks were solved: an analytical review of history and ways of development of the Ukrainian costume has been carried out; characteristic features of the national style are established; the ethno-stylistic tendencies of the Ukrainian fashion from the point of view of modern designers-designers are determined. The scientific novelty of this research is that for the first time the formation of the national-cultural identity of the student through the prism of the national style in the Ukrainian costume, through clothing and folk embroidery has been established. Thus, in the article the problems of the influence of the Ukrainian national costume on the formation of the student's civic identity in engineering-technological specialties in the process of professional training are researched. Based on the analysis of stylistic tendencies of contemporary designers, the directions of students' preparation for preservation of ethno-style in modern clothes and footwear are shown.

Keywords: fashion, ethno-style, Ukrainian costume, designer-fashion designer, national traditions, identity, personality

УДК 378.011.3-057.87:613(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-102-104

Ксенофонтів Сергій Саввич,

доктор медичних наук, доцент,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті обґрунтовано домінуючий вплив навчально-виховного процесу на формування основ культури здоров'я студентів. Названо основні причини, згідно якими формування культури здоров'я студентів слід вважати першочерговою педагогічною проблемою. Визначено передумови та умови формування основ культури здоров'я молоді, а саме: соціальні, педагогічні, медичні, екологічні, економічні, географічні, індивідуальні. Прослідковано поетапність педагогічного процесу формування культури здоров'я студентів в процесі багаторічного навчання у ЗВО. Доведено пріоритетність педагогічного впливу на формування основ культури здоров'я студентів в процесі індивідуального розвитку та становлення особистості протягом навчання у вищому навчальному закладі. Визначено послідовність та структуру вирішення педагогічної проблеми формування основ культури здоров'я студентської молоді.

Ключові слова: культура здоров'я, студент, умови, педагогічний вплив.

Постановка проблеми. Формування культури здоров'я як процесу є предметом дослідження у різних науках: лікувальній медицині, теорії та методиці фізичної культури, фізіології, психології, педагогіці та ін.. На даний час залишаються відкритими питання: хто саме повинен здійснювати вирішення проблеми формування культури здоров'я і відповідно хто має нести відповідальність перед суспільством за кінцевий результат даного процесу.

Проведене нами емпіричне дослідження засвідчує, що переважна більшість опитуваних студентів вважають забезпечення здоров'я першочерговою справою медичних установ. Проте у половині своїх проблем зі здоров'ям, як засвідчує ряд авторів, людина може звинувачувати тільки себе і свій спосіб життя (фактор впливу на здоровий спосіб життя 50%) [1; 2; 3; 4; 5]. Система охорони здоров'я не в змозі самотужки забезпечити належний рівень здоров'я населення країни. Медицина лікує хвороби які переважно знаходяться вже в прогресуючому стані [5]. Лікування не принесе користі, якщо у людини немає культури здоров'я [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На даний момент наукові матеріали підтверджують інформацію про негативні тенденції в стані здоров'я студентської молоді. Це пов'язано, насамперед, з особливостями системи освіти, яка не сприяє формуванню культури здоров'я оскільки пригнічує основні

потреби, зокрема і потребу в русі. Тому сучасна система освіти несе частину відповідальності за ситуацію що склалась зі здоров'ям молоді [1; 4]. При цьому важливим завданням навчальної діяльності з фізичної культури є не лише формування вмінь та навичок, а й вивчення технологій формування культури здоров'я з подальшим їх використанням. Функція навчального закладу полягає у створенні розвивального простору для колективу в цілому і кожної особистості зокрема, в якому проходить безперервний розвиток потреби у здоровому способі життя. Важливо у процесі фахової підготовки створити умови, що забезпечать можливість формування культури здоров'я і її саморозвитку у кожного студента

Мета статті: довести домінантність педагогічного впливу на формування культури здоров'я особистості студента.

Результати дослідження. На основі опрацювання наукової літератури нами виділено основні причини, згідно яких процес формування культури здоров'я студентів можна вважати першочерговою педагогічною проблемою. Першою причиною є той факт, що здоров'я, насамперед, залежить не від зовнішнього втручання, а від способу життя індивіда. Як ми згадували раніше, здоров'я залежить на 8-10% від медицини і на 50-52% від способу життя [2]. Спосіб життя формується в процесі життєдіяльності індивіда. Створювати позитивний вплив на формування способу

життя можна завдяки педагогічному впливу на особистість. Оскільки встановлена залежність здоров'я людини від її способу життя, то виникає необхідність у створенні педагогічної теорії, спрямованої на збереження і зміцнення здоров'я методами та засобами педагогіки [6].

Наступною причиною є той факт, що система освіти несе відповідальність за якість підготовки фахівця. При цьому, як свідчать результати опитування студентів, основна причина невиконання ними необхідної добової потреби в рухах - надмірне навантаження навчальною роботою. Причини даного явища різні. Це може бути нерациональний розподіл навантаження або нерациональне використання студентами вільного від обов'язкових занять часу. Проте, незалежно від причин, можна констатувати про масові порушення рухового режиму студентами на протязі навчання у ЗВО, що негативно відображається на їх здоров'ї [3]. Тому ряд авторів пропонують формування культури здорового способу життя закласти в зміст освіти [4].

Культура здоров'я, як зазначалось раніше [3], включає в себе чотири складові. Психічне здоров'я – характеризується почуттям емоційної комфортності і залежить від вміння студента контролювати свій емоційний стан, що в свою чергу залежить від рівня його вихованості. В процесі навчання студент часто потрапляє у ситуації, коли має сам вирішувати складні завдання, які вимагають як інтелектуальних, так і волевих зусиль. В процесі цієї діяльності відбувається психологічний розвиток студента. А взаємно-ввічливе спілкування з викладачами сприяє розвитку рівня вихованості студентів. Соціальне здоров'я – залежить від комунікативних здібностей студента які він може розвивати у сприятливому для даного процесу середовищі. Соціальне здоров'я тісно переплітається з психологічним, часто в науковій літературі їх отожднюють. Студент частково сам є творцем того мікросоціуму в якому перебуває, впливаючи на відносини у середині групи чи курсу де навчається. При цьому рівень його соціального здоров'я напряму пов'язаний з його соціальним статусом. Духовне здоров'я дозволяє особистості творчо розвиватись та самовдосконалюватись як гармонійній особистості. Студент пізнає цінну вчинків, обирає для себе вектор дій для досягнення цілі і тим самим визначає напрям особистого подальшого розвитку. Якими соціальними принципами, моральними чи аморальними, буде керуватись студент у своїх діях залежить і від педагогічного процесу. Фізичне здоров'я - характеризує функціональний стан організму, залежить від вміння студента дотримуватись правильних режимів. А саме: рухового режиму, режиму відпочинку, раціонального харчування та ін.. Ці завдання можливо вирішити на протязі навчально-виховного процесу.

Проаналізувавши інформацію, отриману на основі опрацювання теоретичних джерел, ми визначили основні необхідні умови формування культури здоров'я студентської молоді, якими є: соціальні, педагогічні, економічні, медичні, індивідуальні, екологічні, географічні. На процес формування культури здоров'я студентів впливають різні фактори: стать, вік, рівень розвитку, та умови в яких проходить процес формування культури здоров'я [2; 3]. Знання умов формування культури здоров'я студентів дозволяє нам перейти до наступного етапу вивчення педагогічного впливу на процес формування культури здоров'я, який проходить три етапи, що характеризуються рівнем сформованості спеціальних знань, умінь та навичок:

1. Низький рівень. Характеризується відсутністю конкретного змісту цілей формування культури здоров'я. Є наявність бажання покращити рівень здоров'я. Студент здійснює разовий вплив на свою особистість під дією зовнішніх факторів і об'єктивних вимог. Зовнішньо заданими є і засоби саморозвитку. Самоконтроль відсутній, або носить ситуативний характер.

2. Середній рівень. Характеризується постановкою конкретних цілей та завдань з саморозвитку культури здоров'я, які не стосуються особистості в цілому, а лише певних якостей та вмінь. Дії, спрямовані на саморозвиток, залежать від зовнішніх обставин. Власна особистість є об'єктом вивчення студента, який

проявляє активність у визначенні цілей самовдосконалення, набуває вмінь з саморозвитку. Періодично студент звітує перед собою про проведену роботу.

3. Високий рівень. Характеризується проведенням студентом самостійного та всебічного аналізу й конкретного формулювання цілей саморозвитку культури здоров'я. Студент усвідомлює можливості їх реалізації у процесі практичної роботи. Самостійно здійснює і планує, намічає шляхи та засоби само вдосконалень, знаходить оригінальні прийоми роботи над собою. Студент легко помічає формуючий вплив своїх валеологічних дій. Самоконтроль відбувається на рівні навички. Корекція проміжних і кінцевих результатів процесу саморозвитку культури здоров'я відбувається легко та невимушено [5].

У навчальному закладі формування культури здоров'я особистості студента відбувається під дією цілеспрямованого педагогічного впливу. Розпочинається процес формування культури здоров'я студентів з вихідного контролю стану студентів та умов, необхідних для реалізації процесу. На основі отриманої інформації складається програма формування культури здоров'я студентів на один семестр. Реалізується програма формування культури здоров'я студентів за допомогою підібраних у відповідності до дидактичних та специфічних принципів спеціальних знань та рухових навичок. Формування позитивної мотивації відбувається в процесі практичного виконання вправ та бесід. В формі бесід пояснюється і теоретичний матеріал що надається студентам переважно на електронних носіях у вигляді відеоматеріалів та лекцій. Умови для формування культури здоров'я студентів є переважно несприятливими. Говорячи про більшість, можемо зазначити, що студенти проявляють індивідуальну готовність до ведення здорового способу життя та формування особистої культури здоров'я. На заваді даному процесу стають педагогічні, економічні та соціальні умови. А саме, зміст навчального матеріалу та рівень підготовки викладацького складу недостатній для здійснення формування культури здоров'я студентів. Нерациональне розподілення навантаження на студента призводить до перевтоми. Шкідливо на здоров'я впливає перехід до стобальної системи оцінювання, а точніше не до кінця відпрацьований механізм відпрацювання пропущених через хворобу занять. Студенти через боязнь втратити бали відвідують заняття в хворому стані тим самим сприяючи розповсюдженню хвороби серед учасників навчально-виховного процесу. Соціальна реклама більше підтримує нездоровий спосіб життя, мова йде про рекламу тютюнових виробів та алкоголю, насилля, жорстокість страх домінує у інформаційних мережах. Студенти через недостатнє матеріальне забезпечення поєднують навчання і роботу, що негативно відбивається на їхній успішності. Тому формування культури здоров'я для багатьох студентів є питанням неактуальним оскільки вони більше зайняті вирішенням першочергових, на їх думку, завдань, а саме навчання для можливості отримання стипендії що дозволить забезпечувати свої первинні потреби в їжі та одязі. В таких умовах процес формування культури здоров'я буде реалізований за рахунок розвитку індивідуальних якостей студента як засіб протидії негативному впливу антисоціальної реклами. Що, в свою чергу, має бути реалізоване протягом навчальних занять і не повинно створювати для студентів додаткових проблем з пошуком вільного часу. Додатково студенти мають займатись фізично-оздоровчими вправами тільки виключно з власної ініціативи. Зміст занять має сприяти розвитку основ культури здоров'я студентів, що в свою чергу має забезпечуватись вивченням спеціальних оздоровчих методик.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Формування культури здоров'я студентів залежить від певних психолого-педагогічних умов: формування позитивної мотивації, врахування рухової активності, відповідність змісту навчальних програм фізіологічним і віковим нормам. Зміст занять має відповідати конкретним умовам, в яких проходять заняття в даному ЗВО і при цьому має забезпечити вирішення завдань занять.

Список використаних джерел

1. Ефимова В. М. Формирование культуры здоровья в индивидуализирующемся социуме / В.М. Ефимова. // [зб. наук. праць.] Культура здоров'я. – Херсон, П.П. Вишемирський В. С., 2006. №1. – С. 177 – 181.
2. Карпова І. Б. Фізична культура та формування здорового способу життя: [навч. посіб.] / І. Б. Карпова, В. Л. Корчинський., А. В. Зотов. - К.: КНЕУ, 2005. – 104 с.
3. Макаренко В. К. Культура здоровья как приоритетная задача общественного развития молодежи / В.К. Макаренко, О.Д. Григорьева, Ж.В. Тома // Спортивный психолог. – 2009. – № 2 (17). – С. 63–67.
4. Микитюк О. М. Формування культури здоров'я старшокласників у навчально-виховному закладі / О. М. Микитюк // Науковий вісник державного університету фізичної культури. Спортивна наука України. Електронне наукове фахове видання. - Львів, 2009. – № 2(22). – С.66–73.
5. Преображенская О. Н. Теоретические основы исследования проблемы культуры здоровья / О. Н. Преображенская // Физическое воспитание студентов. – 2010. – № 1. – С. 87–90.
6. Халайцан А. П. Культура здоров'я особистості як складова частина її фізичної культури // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2014. – № 3. – С. 79 – 84.

References

1. Efymova, V. M., 2006. Formyrovanye kul'tury zdorov'ya v yndyvdualyzuyushchemsya sotsyume [Forming a health culture in an individualizing society]. Health culture, 1, pp. 177–181.
2. Karpova, I. B., Korchyns'ky V. L., and A. V. Zotov. 2005. Fizychna kul'tura ta formuvannya zdorovoho sposobu zhyttya [Physical culture and the formation of a healthy lifestyle]. Kyiv: KNEU.
3. Makarenko V. K., Hryhor'eva O.D., and Zh. V. Toma. 2009. Kul'tura zdorov'ya kak pryoryetnaya zadacha obshchestvennoho razvytyya molodezhy [Health culture as a priority task of social development of youth]. Sports psychologist, 2(17), pp. 63–67.
4. Mykytyuk, O. M., 2009. Formuvannya kul'tury zdorov'ya starshoklasnykiv u navchal'no-vykhovnomu zakladi [Formation of a culture of health of senior pupils in an educational institution]. Scientific announcer of the State University of physical culture. Sports science of Ukraine, 2 (22), pp. 66–73.
5. Preobrazhenskaya, O. N., 2010. Teoretycheskye osnovy yssledovannya problemy kul'tury zdorov'ya [Theoretical basis for the researching of the problem of health culture] Physical education of students, 1, pp. 87–90.
6. Khalaytsan, A.P., 2014. Kul'tura zdorov'ya osobystosti yak skladova chastyna yiyi fizychnoyi kul'tury [Culture of personality health as an integral part of her physical culture]. Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical education and sports, 3, pp.79–84.

В статті обосновано домінуюче впливу навчально-виховного процесу на формування основ культури здоров'я студентів. Названі основні причини, по которым формування культури здоров'я студентів слід вважати в першу чергу педагогічною проблемою. Визначені передумови та умови формування основ культури здоров'я молоді, а саме: соціальні, педагогічні, медичні, екологічні, економічні, географічні, індивідуальні. Просліджено поступовість педагогічного впливу на формування основ культури здоров'я студентів в процесі індивідуального розвитку та становлення особистості на протязі навчання. Визначено послідовність та структуру рішення педагогічної проблеми формування основ культури здоров'я студентської молоді.

Ключевые слова: культура здоровья, студент, условия, педагогическое воздействие

The article substantiates the dominant influence of the educational process on the formation of the foundations of the health culture of students. The main reasons for the formation of a culture of health of students should be considered as a primary pedagogical problem. The preconditions and conditions for forming the foundations of the culture of youth health, are namely: social, pedagogical, medical, ecological, economic, geographic, and individual. The stage-by-stage of the pedagogical process of forming the health culture of students in the process of long-term study in the higher educational establishment was observed. the priority of pedagogical influence on the formation of the basis of the culture of health of students in the process of individual development and the formation of the person during the study at a higher educational institution is proved. The sequence and structure of solving the pedagogical problem of forming the foundations of the health culture of student youth are determined.

Key words: health culture, student, conditions, pedagogical influence.

УДК 338.48:378

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-104-108

Лужанська Тетяна Юрївна,
кандидат географічних наук, доцент,

Товканець Ганна Василівна,
доктор педагогічних наук, професор,

Чубірка Ганна Іванівна,
старший викладач,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ

Актуальність теми дослідження обумовлена комплексним підходом до оцінки складових професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму. Метою дослідження є формування цілісного підходу до удосконалення професійної підготовки фахівців для сфери туризму. Для отримання результатів дослідження використано такі методи: історичний, аналізу та синтезу, абстрактно-логічний, аналітичний та інші. Це дало змогу сформувати модель підготовки майбутніх фахівців сфери туризму. Подальшого дослідження потребують питання компетентного підходу до кваліфікованої підготовки фахівців у сфері туризму.

Ключові слова: професійна туристична освіта, парадигма професійної освіти, суб'єкти навчально-виховного процесу, компетентнісний підхід, модель підготовки фахівців сфери туризму.

Постановка проблеми. Туристична галузь є сферою послуг, що передбачає міжособистісний інформативний контакт, спілкування, створення системи міжособистісних стосунків. Зміни, що відбуваються у туристичній індустрії, диктують необхідність удосконалення професійної підготовки фахівців для сфери туризму. Питання кваліфікованої підготовки фахівців у сфері туризму є актуальним, тим паче, що туризм офіційно проголошений як пріоритет національної економіки України на державному рівні. Визначальною складовою реформування освіти в Україні є оновлення змісту освіти, співвідношення його з сучасними потребами особистості та суспільства. У центрі уваги туристичної галузі, спрямованої на задоволення потреб людини у відпочинку, оздоровленні, пізнанні, високими залишаються вимоги до особистості фахівця туристичної сфери, рівня його професійної підготовленості, мобільності, компетентності.

Дослідження теоретичних та практичних засад професійної підготовки фахівців сфери туризму потребує врахування історії становлення й розвитку вітчизняної системи професійної підготовки фахівців, аналізу вітчизняного і зарубіжного досвіду. На цій основі визначаються перспективні напрями модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму. Сучасний ринок праці та динамічний розвиток туристичної індустрії вимагають високого рівня професійної підготовки сучасного фахівця з туризму, основними критеріями якого є теоретичні, практичні, комунікативні навички організації туристичної діяльності. У цьому контексті постає питання якості та ефективності туристської освіти [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна туристична освіта поступово займає вагоме місце у колі педагогічних досліджень. Серед них слід відзначити науковий доробок учених: розробка теорії становлення й розвитку системи неперервної професійної туристичної освіти (Т. Борейко, Т. Власова, І. Зорін, В. Квартальнов, П. Олійник, М. Скрипник, В. Федорченко, І. Філоненко та ін.); концепції професійної освіти та змісту навчання на різних ступенях багаторівневої підготовки фахівців (І. Зорін, В. Ледньов, О. Новиков та ін.); наукових ідей щодо використання туристичних ресурсів у професійній освіті майбутнього фахівця з туризму (Т. Горячева, С. Косян, Е. Павлова, В. Федотов та ін.), дослідження шляхів інтенсифікації навчання студентів у системі професійної туристичної підготовки (В. Васильєв, В. Звонніков); вивчення професійно значущих якостей фахівців у сфері туризму (Г. Бабій, О. Гараніна).

Об'єктом вивчення практичної підготовки фахівців туристських спеціальностей за кордоном займалися науковці: А. Кузнецов (Італія), Л. Гілева (Швейцарія), І. Сандовенко (Канада), Л. Кнодель (Іспанія), Л. Чорна (США), О. Зверева (Німеччина), В. Захарченко (Чехія) та інші. В Україні питання теоретико-методологічних основ професійної освіти фахівців туристичної галузі розглядається в працях В. Андрущенко, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало, В. Федорченка та інших. Питання історії становлення та сучасних тенденцій розвитку туристичної галузі та туристичної освіти в Україні розглядаються у працях Я. Антошкевича, А. Барчак, В. Белецького, В. Квартальнова, А. Козінської та інших.

Аналіз наукових праць, методичних розробок, практичного досвіду підготовки вітчизняних фахівців туристичної галузі виявили невідповідність між недосконалою системою професійної підготовки фахівців туризму та зростаючими вимогами до неї українського суспільства у зв'язку із входженням до європейського освітнього простору. Саме цей факт зумовлює необхідність впровадження нових підходів до організації навчально-виховного процесу, визначення пріоритетних аспектів в професійній підготовці майбутніх працівників, враховуючи світовий досвід професійної підготовки фахівців у сфері туризму.

Мета статті: оцінка комплексного підходу до удосконалення професійної підготовки фахівців для сфери туризму. Для досягнення поставленої мети були виконані наступні завдання: дослідити парадигму сучасної професійної освіти у сфері туризму;

проаналізувати зарубіжний досвід професійної підготовки фахівців у сфері туризму; сформувати комплексну модель підготовки майбутніх фахівців сфери туризму.

Результати дослідження. Парадигма сучасної професійної освіти має практичну та особистісну спрямованість, що означає розвиток особистісних та професійних якостей фахівця, коли вони перебувають у взаємозв'язку. Вимоги особистісного характеру можуть бути загальними (порядність, тактовність, витримка тощо) та професійно значимими (комунікабельність, відповідальність, доброзичливість, активність, толерантність, ініціативність, оптимізм, креативність, культура поведінки та мовлення тощо). Праця у туристичній сфері вимагає від фахівця також фізичної та психоемоційної витривалості. Разом із загальноосвітньою підготовкою, лідерськими якостями і характером особистості цілий ряд нових вимог ставляться чи пред'являються до рівня сформованості професійних компетенцій працівників у туризмі.

Л. Сакун виділено окремі напрями педагогічного знання у сфері туризму, серед яких педагогіка особистості туриста, педагогіка туристської комунікації, педагогіка гостинності, педагогіка туристичної діяльності тощо [5, с. 32–39]. Л. Польова відзначає особливу роль практичної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму у формуванні цілісного професійного мислення, вироблення конкретних професійних умінь [4]. І. Філоненко звертає увагу на особливості та структуру системи підготовки кадрів для туристичної сфери [7]. В. Федорченко зазначає, що виникає потреба у спеціалістах, які володіли б необхідними знаннями про стан людини, її фізичне та психічне здоров'я, потребах у пізнанні, спілкуванні, відпочинку та фізичному розвитку емоційних і інтелектуальних сил, а також спеціалістах, які мають необхідні знання, уміння і навички щодо формування, просування та реалізації туристичного продукту – туру [6, с. 200].

Науковці відзначають, що підготовка майбутнього фахівця сфери туризму передбачає тісний взаємозв'язок таких суб'єктів навчально-виховного процесу: студент – майбутній фахівець, викладач – практик туристичної галузі, студентська група – суб'єкт професійно орієнтованої системи, куратор – координатор заходів професійно спрямованої виховної роботи та ідейний лідер у системі суб'єкт-суб'єктних відносин у студентській групі, студентсько-викладацький склад навчального закладу – представники єдиної професійної спільноти.

Формування особистості майбутнього фахівця сфери туризму здійснюється за такими напрямками: теоретичні та практичні форми організації навчальної роботи (лекції, семінари, професійні тренінги, практичні заняття, ділові ігри тощо); практико орієнтована позааудиторна робота (творчо-пошукова самостійна робота студента, робота у творчих групах, практичні конференції, екскурсії тощо), професійно орієнтована виховна робота (тематичні тижні, дні професії, конкурси, змагання, святкування Міжнародного дня туризму тощо), практичне навчання в умовах професійної діяльності (у туристичному комплексі, екскурсійному бюро, на екскурсійних маршрутах), використання інформаційних технологій навчання («Віртуальна туристична фірма», «Віртуальна екскурсія», робота із програмним забезпеченням туризму і т.д.).

Зарубіжні науковці наголошують, що набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному та культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Концептуальні основи щодо реалізації компетентнісного підходу в умовах формування глобального інноваційного суспільства перебувають у центрі уваги міжнародних організацій, що працюють у сфері освіти, зокрема ЮНЕСКО.

Особливістю формування змісту навчання кадрів для сфери туризму є орієнтація їх на світовий досвід теоретичної і практичної професійної підготовки, формування ієрархічного рівня туристичної діяльності відповідно до рівнів зайнятості у сфері туризму. Деякі країни Європи використовують уже сформований досвід відомих навчальних закладів у підготовці кадрів для туристичної сфери. Наприклад, в Іспанії вищі навальні заклади, в

яких відбувається підготовка фахівців для туристичної сфери, проводиться за американською системою або за системою Швейцарської школи LesRoches. Остання має значний досвід післядипломної освіти у галузі готельного менеджменту – «пост-диплом».

Слід відзначити, що американське суспільство висуває ряд вимог до змісту та форм підготовки майбутніх фахівців у США, в тому числі формування змісту на основі компетентнісного підходу, який забезпечує когнітивні, операційно-технічні, рефлексивні, мотиваційні, аксіологічні результати навчання, які передбачають набуття знань, умінь і навичок професійної діяльності в сфері туризму та емоційно-ціннісного досвіду, а також особистісну зорієнтованість змісту професійної підготовки, системність, гуманістичність тощо.

Американська вища школа бізнесу в цілому та факультети туризму, як організаційна складова її структури, перебувають у пошуку оптимальної моделі підготовки студентів до майбутньої діяльності, при цьому навчальні заклади керуються запитом потенційних роботодавців. На практиці надзвичайно складно одночасно охопити усі сектори туристичної індустрії, оскільки кожний окремо узятий сегмент висуває свої конкретні вимоги: або вільне володіння іноземними мовами, або добре сформовані комунікативні навички, або розвинені навички роботи з комп'ютером. Галузеві структури США, окрім професійних якостей, розглядають позитивні особистісні якості майбутнього фахівця (відповідальність, добросовісність, загальнокультурну грамотність) як запоруку його соціальної придатності. Прийнято «Етичний кодекс» Американського товариства турагентів, яке має у своєму складі Автоматизовану коаліцію освіти. Саме для сучасної системи професійної підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі країни характерною особливістю є практичне спрямування підготовки, її тісний зв'язок із виробництвом [8].

Німецька система освіти спрямована на трирічну базу формування професійних навичок молодих спеціалістів. Потім молодий фахівець протягом двох років працює на підприємстві з метою ознайомлення з іншими методами роботи. Після цього він упродовж двох років відвідує школу готельного чи туристичного бізнесу для удосконалення професійних умінь. Така система освіти дозволяє сформувати компетентних фахівців з чіткою практичною орієнтацією.

Професійна підготовка фахівців у сфері туризму в Італії спрямована на проведення закордонної практики, позитивним наслідком якої є удосконалення професійних компетенцій, накопичення досвіду спілкування, розвиток організаторських і соціокультурних здібностей фахівців. За міжнародними стандартами персональна характеристика, яку отримує студент від керівника практики приймаючої сторони, складається із знання роботи департаменту, англійської мови, мови країни перебування або другої іноземної мови, здатність до навчання та покращення професійних навичок, надійність, почуття відповідальності, комунікабельність і співробітництво, відношення з керівником підприємства та колегами, толерантність, використання ініціативи.

Навчання у Празькому економічному університеті дає змогу студентам отримати теоретичні знання відповідно до необхідного набору знань у туризмі, практичні знання в сфері туристської діяльності та управління туристичною організацією на регіональному рівні, здійснити аналіз регіонів з точки зору існування культурних, історичних та економічних передумов розвитку туризму. Важливу роль відіграють комунікативні, соціальні та культурні знання для пристосовування та просування на підприємстві, формування мовних навичок спілкування за допомогою вивчення кількох іноземних мов. Приділяється також увага формуванню адекватного психологічного сприйняття обов'язків керівництва підприємствами туризму та регіонального управління [7].

Суспільство має контролювати результати освітньої діяльності всіх її учасників на всіх етапах, гарантувати відповідність вимогам ринку праці соціально і професійно важливих знань, умінь

і навичок, сформованих у випускників вищого навчального закладу. При цьому варто звернути увагу на дію специфічних принципів, пов'язаних з особливостями галузі туризму, зокрема гносеологічний принцип, який потребує розкриття змісту професійної туристської освіти в контексті гносеологічної концепції туризму. При цьому до суб'єктивно-орієнтованих принципів формування професійної туристської освіти належать: аксіологічний, рекреаційний, екологічний, соціалізації та індивідуалізації; до об'єктно-орієнтованих принципів належать: галузеве-економічний, діяльнісно-орієнтований, ринкової орієнтації, технології професійної туристської діяльності, феноменологічний.

Модель підготовки майбутніх фахівців сфери туризму ґрунтується на особистісно-орієнтованому, діяльнісному, практично орієнтованому підходах, гуманізації підготовки, індивідуалізації та проблематизації навчання, зв'язку навчання з практикою, відповідності сучасним вимогам ринку праці.

Дана модель становить цілісність взаємопов'язаних структурних складових: *цільової* (забезпечення належного рівня готовності майбутнього фахівця сфери туризму до професійної діяльності), *мотиваційної* (усвідомлення студентом необхідності вміти застосовувати набуті знання на практиці), *теоретичної підготовки* (фундаментальні знання сучасних концепцій туризму, спеціальні знання методики дослідження туристичного потенціалу і т.д.), *практичної підготовки* (базові та професійно орієнтовані вміння та навички), *результативної* (досягнення студентами відповідного рівня готовності до праці у сфері туризму).

Теоретична та практична готовність майбутніх фахівців сфери туризму формуються в них за наявності відповідної мотиваційно-особистісної готовності. Науковці розглядають посилення навчальної мотивації як важливий засіб підвищення ефективності підготовки фахівців у сфері туризму. Сильний мотив суттєво впливає на мету діяльності, підкріплює її. Для того, щоб підвищити рівень профпідготовки студентів потрібна змістовно цінна мотивація, бажання отримати нові знання та набуті практичних навичок, стійкі пізнавальні інтереси. Активізація процесу професійної підготовки сприяє також алгоритмізації навчального процесу. Саме організація самостійної роботи студентів дає суттєві результати у процесі підготовки майбутніх фахівців сфери туризму, оскільки стимулює творчу активність студентів. Стимулювати пізнавальну активність студентів можна також за допомогою використання у процесі профпідготовки різних педагогічних прийомів та методів, зокрема методу тематичних дискусій з відео-модулями, розв'язання проблемних ситуацій і т.д. [2].

У формуванні змісту освіти важливе значення має врахування потреб і вимог до особистісного розвитку фахівця сфери туризму, його здібностей, інтересів. З цією метою у змісті туристської освіти передбачено вивчення дисциплін вільного вибору. Отримані студентами на особистісному рівні знання сприяють усвідомленню навчальної інформації щодо методик дослідження туристичного потенціалу території, вивченню попиту на новий туристичний маршрут, визначення комплексу комунікативних підходів тощо. Діяльнісно-практичний компонент спрямований на розвиток здатності до розв'язання професійних завдань у сфері туризму. Саме формування цього компоненту має вирішальне значення для збагачення професійного потенціалу майбутніх фахівців.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Формування змісту професійної освіти в сфері туризму необхідно розглядати як цілісне, комплексне завдання на основі теоретико-методологічних та практичних підходів. Концепція змісту туристської освіти має базуватись на врахуванні положень щодо педагогічно адаптованого соціального та туристського досвіду. Відбір змісту туристської освіти визначається потребами суспільства в освічених, компетентних фахівцях сфери туризму. Однією з проблем туристичної освіти в Україні є відсутність її системності та єдності. Розв'язанням існуючих проблем освіти в галузі туризму може стати використання

закордонного досвіду організації системи туристичної освіти, що зможе забезпечити адаптацію існуючої системи в Україні до рівня освіти в інших країнах і до вимог сучасності.

Доцільними напрямками подальших досліджень є визначення та адаптація спеціальних методик навчання студентів для ефективної реалізації професійних знань у сфері туризму.

Список використаних джерел

1. Дубасенюк О.А. Концептуальні підходи до професійно педагогічної підготовки сучасного педагога / О.А. Дубасенюк – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – 114 с.
2. Кобзова С.М. Теоретична модель підготовки майбутніх фахівців сфери туризму до проектування регіональних маршрутів / С. М. Кобзова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 4 (30). – С.207 – 216.
3. Обозний В.В. Краєзнавча підготовка менеджера туризму в умовах педагогічного університету: монографія / В. В. Обозний. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – 204 с.
4. Польова Л. В. Особливості практичної підготовки фахівців з туризму [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://tourlib.net/statti_ukr/poljova.htm.
5. Сакун Л.В. Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в развитых странах мира: моногр. / Л.В. Сакун. – К.: МАУП, 2004. – 285 с.
6. Федорченко В.К. Теоретичні та методологічні засади підготовки фахівців для сфери туризму / В. К. Федорченко. – К.: Вид. дім «Слово», 2004. – 278 с.
7. Філоненко І.М. Особливості та структура системи підготовки кадрів для туристичної сфери / І. М. Філоненко / [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://tourlib.net/statti_ukr/filonenko.htm.
8. Чорна Л. В. Система підготовки майбутніх фахівців з туризму в університетах США / Л. В. Чорна // Викладач і студент : суб'єкт-суб'єктні відносини : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. – Черкаси, 2008. – С. 89 – 91.

References

1. Dubasenyuk, O.A. 2011. *Kontseptual'ni pidkhody do profesiyno pedahohichnoyi pidhotovky suchasnoho pedahoha* [Conceptual approaches to vocational pedagogical training of a modern teacher]. Zhytomyr: Edition ZHDU name I. Franka.
2. Kobzova, S.M. 2013. *Teoretychna model' pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv sfery turyzmu do proektuvannya rehional'nykh marshrutiv* [Theoretical model of training of future specialists in the field of tourism to the design of regional routes]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4(30), pp. 207-216.
3. Oboznyi, V.V. 2007. *Krayeznavcha pidhotovka menedzhera turyzmu v umovakh pedahohichnoho universytetu* [Local studies of tourism manager in the conditions of a pedagogical university]. Kiev: Edition of the NPU name M.P. Drahomanov.
4. Pol'ova, L.V. *Osoblyvosti praktychnoyi pidhotovky fakhivtsiv z turyzmu* [Features of practical training of tourism professionals]. [online] Available at: http://tourlib.net/statti_ukr/poljova.htm.
5. Sakun, L.V. 2004. *Teoriya y praktyka podhotovky spetsyalystov sfery turyzma v razvytykh stranakh myra* [Theory and practice of training specialists in the tourism industry in developed countries]. Kiev: MAUP.
6. Fedorchenko, V.K. 2004. *Teoretychni ta metodolohichni zasady pidhotovky fakhivtsiv dlya sfery turyzmu* [Theoretical and methodological principles of preparation of specialists for the sphere of tourism]. Kiev: Publishing house "Word".
7. Filonenko, I.M. *Osoblyvosti ta struktura systemy pidhotovky kadriv dlya turystychnoyi sfery* [Features and structure of the training system for tourism industry]. [online] Available at: http://tourlib.net/statti_ukr/filonenko.htm.
8. Choma, L. V. 2008. *Systema pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv z turyzmu v universytetakh SShA* [System for the training of future tourism professionals at US universities]. In: *Teacher and student: subject-subject relations: International scientific and practical conference*. Cherkasy.

Актуальность темы исследования обусловлена комплексным подходом к оценке составляющих профессиональной подготовки будущих специалистов сферы туризма. Целью исследования есть формирование целостного подхода к усовершенствованию профессиональной подготовке специалистов для сферы туризма. Для получения результатов исследования использовано такие методы: исторический, анализа и синтеза, абстрактно-логический, аналитический и другие. Это дало возможность сформировать модель подготовки будущих специалистов сферы туризма. Дальнейшего исследования требуют вопросы компетентного подхода к квалифицированной подготовке специалистов в сфере туризма.

Ключевые слова: профессиональное туристическое образование, парадигма профессионального образования, субъекты учебно-воспитательного процесса, компетентный подход, модель подготовки специалистов сферы туризма.

Actuality of research theme is conditioned by the complex approach of the estimation of constituents of professional preparation of future specialists of sphere. Changes which take place in tourist industry dictate the necessity of improvement of professional preparation of specialists for the sphere of tourism. The account of history of becoming and development of the domestic system of professional preparation of specialists, analysis of domestic and foreign experience needs in research of theoretical and practical principles of professional preparation of specialists of sphere of tourism, on this basis perspective directions of modernization of professional preparation of future specialists of sphere of tourism are determined. A modern labour-market and dynamic development of tourist industry require the high level of professional preparation of modern specialist on tourism, the basic criteria of which are theoretical, practical, communicative skills of organization of tourist activity. The question of quality and efficiency of tourist education appears in this context. It was found out the analysis of scientific labours, methodical developments, practical experience of preparation of domestic specialists of tourist industry, disparity between the imperfect system of professional preparation of specialists of tourism and growing requirements to it Ukrainian society in connection with including to European educational space. Exactly this fact is predetermined by the necessity of introduction of the new going near organization educational-educate to the process, determination of priority aspects in professional preparation of future workers, taking into account world experience of professional preparation of specialists in the field of tourism. A research purpose is to form the integral going near the improvement of professional preparation of specialists for the sphere of tourism. For the receipt of results drawn on research such methods: historical, to the analysis and synthesis, abstractly logical, analytical et al. The paradigm of modern trade education has a practical and personality orientation which means development of personality and professional qualities of specialist, when they are in intercommunication. Requirements of personality character can be general (decency, tactfulness, self-control, and others like that) and professionally meaningful (communicability, responsibility, goodwill, activity, tolerance, initiative, optimism, creationist, culture of conduct and broadcasting, and others like that). Labour in a tourist sphere requires from a specialist also physical and psychoemotional endurance. Together with general preparation, leader

qualities and character of personality, a number of new requirements belongs or produced to the level of formed of professional jurisdictions of workers in tourism. The model of preparation of future specialists of sphere of tourism is based on to personality oriented, activity, practically oriented approaches, humanizing of preparation, individualization and problematizacii studies, connection of studies, with practice, conforming to the modern requirements of labour-market.

Key words: trade tourist education, paradigm of trade education, subjects, educational-educate to the process, kompetentnisniy approach, model of preparation of specialists of sphere of tourism.

УДК 378.147

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-108-111

Поліщук Віра Аркадіївна,

доктор педагогічних наук, професор,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль

ДО ПИТАННЯ СУТІСНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ФАХІВЦЯ

У статті автор розкриває сутність поняття «професійна мобільність» в інтегративній єдності з іншими видами мобільності та сучасними суспільними стратегіями сприяння особистісному та професійному розвитку фахівця. Наголошено, що професійна мобільність як система є структурною сукупністю особистісних якостей, серед яких виділяють: самостійність; цілеспрямованість; цілепокладання; критичне мислення; соціальну мобільність; активність; адаптивність; відкритість; креативність; комунікативність; компетентність.

Ключові слова: мобільність, професійна мобільність, професійне самовдосконалення, професійна діяльність, фахівець.

Постановка проблеми. Стрімкість перетворень у сучасному суспільстві актуалізує попит на фахівців, які демонструють підвищену академічну та ділову мобільність, намагаються бути в курсі актуальної інформації, вміють аналізувати мінливі соціально-економічні умови, оперативно приймають нестандартні рішення в ситуації ринкової конкуренції. Соціум вимагає якісно нової генерації фахівців із високим рівнем загальної та професійної культури, інноваційним мисленням і високоморальною свідомістю. Сучасний фахівець – це вже не тільки професіонал у своїй галузі, а й високоосвічена людина, здатна до активної участі в інноваційних процесах, яка вміє передбачати і спрогнозувати результати своєї діяльності, успішно адаптуватися до умов мінливого ринку праці. В таких умовах фахівці всіх профілів намагаються оволодіти додатковими знаннями, вміннями і навичками, оскільки вимоги до їх професійної компетенції перманентно зростають. Важливим для спеціаліста стає здатність не тільки навчатися, розвиватися, а й бути готовим до постійно змінюваних умов життя, трудової діяльності, тим самим – бути здатним до реалізації професійної мобільності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальні праці в галузі розробки теми соціальної мобільності належать зарубіжним ученим С. Ліпсет, Р. Бендикс, П. Блау, О. Данкену, Д. Фезерману і Р. Маузер. У їх наукових доробках висвітлюються питання, пов'язані з вивченням сутності соціальної мобільності, розробкою термінологічно-понятійного апарату, статистичним аналізом, емпіричними дослідженнями. Відповідно, професійна мобільність вивчалася в контексті соціальної мобільності. Сутність професійної мобільності людини на філософському рівні аналізували Б. Гершунський, Л. Сорокіна, І. Фролов; на соціологічному рівні – І. Василенко, Г. Зборівський, І. Смирнова; на педагогічному рівні професійну мобільність досліджували Т. Большакова, Л. Горюнова, Ю. Калиновський. Мобільність у контексті професійного становлення особистості розглядали психологи Е.Зеєр, Є. Клімов, А. Маркова, М. Пряхников. Основні підходи до визначення професійної мобільності та її складових розробляли А. Амосова, С. Батишев, І. Мацкуляк, І. Удалова. Умови формування професійної мобільності розкрито в працях А. Ващенко, Т. Гордєєвої, Е. Іванченко, С. Капліна, Ю. Дворецької, Б. Ігошева, А. Нікітіної, В. Сластьоніна, С. Савицького та інших. Вплив професійної мобільності на професійний розвиток і становлення успішного фахівця вивчали З. Кугель, К. Попер, І. Пригожин, І. Смирнова, Л. Сушенцева, І. Фролов. Однак, незважаючи на велику кількість досліджень із зазначеної проблеми, в науці досі немає цілісної психолого-педагогічної концепції професійної мобільності особистості, продовжуються дослідження

її змістовної сутності відповідно до сфери професійної діяльності особистості.

Мета статті: розкрити сутність поняття «професійна мобільність» в інтегративній єдності з іншими видами мобільності та сучасними суспільними стратегіями сприяння особистісному та професійному розвитку фахівця.

Результати дослідження. Мобільність в широкому значенні є міждисциплінарним та міжгалузевим поняттям, яке активно використовується в економіці, соціології, психології та педагогіці. У широкому смисловому діапазоні цей термін використовується в документах Болонського процесу, які регламентують формування європейського освітнього простору. Розрізняють мобільність академічну, професійну, вертикальну, горизонтальну, географічну, соціальну. Останнім часом говорять про «інтелектуальну мобільність» (думок, ідей, методів) і «віртуальну мобільність» (використання Інтернету, електронних бібліотек, віртуальних конференцій тощо).

У рамках Болонського процесу основна увага приділяється академічній мобільності, тобто «переміщенню особи, який має відношення до освіти (студента чи фахівця), на певний період в іншу освітню або наукову установу (у своїй країні або за кордоном) як індивідуально, так і в рамках спільної освітньої та (або) дослідницької діяльності вузів і наукових центрів для навчання, викладання, проведення досліджень або підвищення кваліфікації» [2]. Мобільність за болонськими критеріями має включатися в освітню траєкторію кожного успішного студента, вона допомагає набувати нові компетенції, вносить важливий внесок в успішність та конкурентоспроможність фахівців на ринку праці. Однак при всій важливості академічної мобільності, вона є тільки засобом досягнення головної цілі Болонського процесу – професійної мобільності, яка, в свою чергу, тісно взаємопов'язана з концепцією неперервної освіти та сприяння працевлаштуванню фахівців у межах європейської спільноти. Мобільність також вносить значний вклад у міжкультурний діалог і процес формування громадянських компетенцій. У силу цього мобільність є ключовою метою не лише Болонського процесу, а й європейського суспільства в цілому [2].

Традиційно виокремлюють два види мобільності (П. Сорокін):

– горизонтальна мобільність – це перехід індивіда від однієї соціальної позиції до іншої, що знаходиться на тому ж рівні (зміна стосується професії, місця проживання);

– вертикальна мобільність – це зміна індивідом соціального статусу у напрямку його підвищення чи пониження у професійній діяльності, добробуті, місці проживання [4].

Отже, рух фахівця кар'єрною драбиною, пересування з нижчого щабля на вищий і навпаки, вписується в поняття

вертикальної мобільності. Зміна ж індивідом фаху в межах одного і того ж статусного кола професій або посад розглядається як горизонтальна мобільність.

Власне термін «професійна мобільність» був уведений в соціологічну науку для вивчення видів соціальної мобільності, де дане поняття відображає динамічні процеси у професійному середовищі. Самостійне використання терміну «професійна мобільність» у науковій літературі почалося з середини XX ст. в сенсі «зміна різних занять або професій» (С. Ліпсет, Р. Бенедікс). З 80-х років XX ст. вивчення даного феномена набуває системного характеру і у зарубіжній, і у вітчизняній науці та практиці [10]. Міждисциплінарний характер професійної мобільності проявляється в органічному поєднанні педагогічних, психологічних, економічних, соціологічних та інших аспектів наукового знання. Цим обумовлюється велика кількість підходів до визначення даного поняття. Традиційно професійна мобільність тлумачиться як зміна професійної ролі працівника, зумовлена зміною місця роботи або професії. У понятті професійної мобільності розрізняють об'єктивний, суб'єктивний і характерологічний аспекти.

Об'єктивний аспект охоплює науково-технічні та соціально-економічні передумови, а також сам процес зміни професії. Якщо раніше головним чинником, який стимулював професійну мобільність, були науково-технічні досягнення, які прискорювали процес виникнення нових професій і вимагали перекваліфікації фахівців, сьогодні більш значущими стали чинники розвитку ринкових відносин. Суб'єктивний аспект – це процес зміни професійних інтересів працівника і прийняття рішення про зміну фаху чи місця роботи.

З характерологічної точки зору професійна мобільність розглядається як більш-менш стала властивість особистості, як готовність або схильність до зміни виду професійної діяльності. Вчені О. Безпалько, Т. Гордєєва акцентують увагу на двох домінантах професійної мобільності: 1) професійно-освітні можливості майбутнього фахівця; 2) вимоги до оперативності, рівня формування професійної мобільності й якості підготовки професійно мобільного кваліфікованого працівника, які висувають до закладів професійної освіти суспільство та ринок праці [1; 3]. А. Капська та О. Карпенко у своїх дослідженнях наголошують, що формування професійної мобільності можливе лише на основі розвитку певних компетенцій фахівця. Зважаючи на те, що професійна мобільність майбутнього спеціаліста є інтегрованою характеристикою, актуальність потреби формування готовності до неї полягає у тому, що фахівець має бути готовий до виконання широкого кола професійних обов'язків, володіти комплексом компетенцій, які визначають успішність професійної самореалізації індивіда [5; 6]. На думку окремих науковців (Ю. Гуров, Е. Зеєр, Т. Сильвестрова), професійна мобільність є наслідком професійного вибору під впливом батьків і родичів, їх фаху та професійних досягнень, умов праці, соціального статусу, посади, добробуту, здобутого завдяки професійній діяльності. Вчені вважають, що професійна мобільність пов'язана з відтворенням соціально-професійної структури суспільства, відображенням потреб суспільства у різних професіях, кваліфікаціях, вибором найбільш значимого соціально-професійного статусу в суспільстві [4].

Л. Рибнікова розглядає поняття професійної мобільності як двосторонній процес:

1. Процес зміни професійного статусу, обумовлений зовнішніми умовами, зокрема, відсутністю робочих місць, низькою заробітною платою, побутовою невлаштованістю тощо. Тобто професійна, як і соціальна мобільність, визначається необхідністю адаптуватися до реальних життєвих ситуацій. Мобільність при такому трактуванні розглядається як вимушена активність. Формувальними факторами мобільності в такому випадку виступають держава, сім'я, соціально-економічні умови тощо.

2. Процес внутрішнього самовдосконалення особистості, що базується на усталених цінностях і персональній потребі у саморозвитку. Підґрунтям для професійної мобільності стає освітня та професійна компетентність індивіда. Як наслідок, особистість,

яка є внутрішньо мотивованою до самовдосконалення, здатна швидше реагувати на зміни в соціумі [8].

Відповідно, актуальність професійної мобільності, зумовлена декількома причинами, які можна розділити на зовнішні і внутрішні:

1. Зовнішні причини визначаються змінами у середовищі життєдіяльності людини, які можуть мати глобальний та індивідуальний характер. Глобальні зміни відображаються насамперед на змінах структури зайнятості, пов'язаної із структурними зрушеннями в економіці, а також на ментальних змінах, що стосуються перегляду індивідами ставлення до необхідності та можливості зміни професійного статусу стільки разів упродовж життя, скільки це буде потрібно. Ці зовнішні глобальні причини доповнюються зовнішніми індивідуальними, які в свою чергу можуть бути викликані необхідністю зміни спеціальності, робочого місця, статусу в організації внаслідок зміни місця проживання, погіршення стану здоров'я тощо.

2. Внутрішні причини зумовлені індивідуальними особливостями, пов'язаними зі спрямованістю особистості. Вони можуть бути визначені мотивацією до саморозвитку, яка викликає спрямованість особистості на вдосконалення професійних навичок, кар'єрне зростання, а також пізнім професійним самовизначенням, яке передбачає набуття фаху, що значно відрізняється від здобутої раніше професійної підготовки [9].

Досліджуючи феномен професійної мобільності, Л. Горюнова вказує на її психологічні складові: особистісна характеристика, що забезпечує внутрішній механізм розвитку людини через сформованість базових компетенцій; діяльність людини, детермінована подіями, які змінюють життєве та професійне середовище, наслідком чого стає самореалізація людини у всіх сферах життєдіяльності; процес перетворення людиною самої себе і навколишнього професійного та життєвого середовища.

Таким чином, професійна мобільність як система являє собою структурну сукупність особистісних якостей, серед яких виділяють: самостійність; цілеспрямованість; цілепокладання; критичне мислення; соціальну мобільність; активність (готовність до освоєння нових форм і видів діяльності; адаптивність (вміння пристосовуватися до мінливих умов діяльності); відкритість (готовність до прийняття нового); креативність (творче ставлення до життєвого та професійного середовища, готовність до їх перетворення); комунікативність (вміння встановлювати нові зв'язки і контакти); компетентність (здатність орієнтуватися в професії, готовність до самонавчання, саморозвитку, самоосвіти) [2].

Аналіз різних аспектів формування професійної мобільності дозволяє виокремити компетенції, які є основою формування професійної мобільності сучасного фахівця:

– освітня компетенція – здатність вчитися і самовдосконалюватися упродовж життя, підтримувати та підвищувати професійний і соціальний потенціал в умовах науково-технічного прогресу;

– соціальна компетенція – вміння комунікувати всередині соціально неоднорідних груп, успішно адаптовуватись у нових ситуаціях і колективах;

– полікультурна компетенція – вміння досягати взаєморозуміння з представниками різних культур в умовах зростання соціального та культурного різноманіття;

– ціннісно-сміслова компетенція – вміння діяти згідно з принципами та нормами соціальної відповідальності та громадянської свідомості, етики та права;

– методична компетенція – володіння навичками рефлексії, гнучкості, креативності, абстрактного мислення, аналізу та синтезу, узагальнення [7].

Готовність до професійної мобільності, на думку А. Нікітіної, включає діяльнісний та суб'єктний критерії. Діяльнісний критерій характеризується відкритістю до змін; здатністю до цілепокладання, планування дій, проектування власного професійного розвитку та досягнення професійно

значущих компетенцій у вирішенні професійних завдань; умінням знаходити оптимальні виходи із складних ситуацій і аргументувати прийняття того чи іншого рішення; якістю обґрунтованості явищ та процесів професійної діяльності; активним самовиявленням у природних і спеціально змодельованих умовах; усвідомленістю, широтою, інтенсивністю, стабільністю спрямованості (соціальної, професійної, особистісної) на досягнення високих результатів діяльності.

Суб'єктивний критерій визначається вмінням оцінювати ситуацію і свої можливості у її вирішенні, спрямованістю на розв'язання проблемних ситуацій (потреби, мотиви, світогляд, установки, цілі), лідерськими якостями (рішучість, наполегливість,

самоконтроль, самостійність, активність), необхідністю у міжособистісній взаємодії в процесі професійного становлення

Висновки та перспективи подальших досліджень. У вітчизняній науці смислове наповнення поняття «професійна мобільність» істотно змінилося за останню чверть століття, що пов'язане з кардинальними змінами соціально-економічного й ідеологічного характеру. Аналіз досліджень професійної мобільності показує, що дана проблема дуже тісно пов'язана з мотивами і метою діяльності як основного фактора прояву мобільності. Тому психологічною основою професійної мобільності особистості визначає динамізм її мотиваційних, інтелектуальних і вольових процесів, завдяки чому створюється індивідуальне поле готовності до професійної мобільності.

Список використаних джерел

1. Безпалько О. В. Компоненти професійної мобільності майбутніх соціальних педагогів / О. В. Безпалько // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Сер. 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка. - Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. - 2012. - Вип. 14. - Ч. 2. - С. 15 - 26.
2. Гогленков А. М. Професійна мобільність в контексті концепції неперервного образования: опыт стран Скандинавии // А. М. Гогленков [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.gup.ru/events>.
3. Гордєєва Т. Є. Модель формування професійної мобільності соціальних працівників / Т. Є. Гордєєва // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки. - 2014. - Вип. 122. - С. 59 - 62.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. - М.: Издательский дом «Академия», 2006. - 480 с.
5. Капська А. Й. Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах / А. Й. Капська, Л. М. Завацька, С. В. Грищенко. - Київ: Видавничий Дім «Слово», 2011. - 248 с.
6. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти: монографія / за ред. С. Я. Харченко. - Дрогобич: Коло, 2007. - 374 с.
7. Новоселова С. Ю. Феномен социально-профессиональной мобильности в контексте современного дополнительного профессионального образования / С. Ю. Новоселова // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. - 2015. - №1. - С. 1 - 6.
8. Пилецкая Л. С. Профессиональная мобильность личности: новый взгляд на проблему // Молодой ученый. - 2014. - №2. - С. 693-697. - URL <https://moluch.ru/archive/61/9004/> (дата звернення: 16.08.2018).
9. Сушенцева Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика. Монографія / Лілія Леонідівна Сушенцева; за ред. Н. Г. Ничкало. - Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. - 439 с.
10. Hauser R. M. The process of stratification: Trends and analysis / R. M. Hauser, D. L. Featherman - New York: Academic press, 1977. - 287 p.

References

1. Bezpal'ko, O. V. 2012. Komponenty profesynoyi mobil'nosti maybutnikh sotsial'nykh pedahohiv [Components of professional mobility of future social teachers]. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after. M. P. Drahomanov. Series "Social Work. Social pedagogy"*, 14, 2, pp. 15-26.
2. Hohlenkov, A. M. *Professyonal'naya mobyl'nost' v kontekste kontseptsyy nepreryvnogo obrazovaniya: opyt stran Skandynavyy* [Professional mobility in the context of the concept of continuing education: experience of Scandinavian countries]. [online] Available at: <http://www.gup.ru/events>.
3. Hordyeyeva, T. Ye. 2014. Model' formuvannya profesynoyi mobil'nosti sotsial'nykh pratsivnykiv [Model for the formation of social workers' professional mobility]. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series "Pedagogical Sciences"*, 122, pp. 59-62.
4. Zeer, Э. Ф. 2006. *Psikhologiya professyonal'noho razvytiya* [Psychology of professional development]. Moscow: Publishing house «Academy».
5. Kaps'ka, A. Y., Zavats'ka, L. M. and Hryshchenko, S. V. 2011. *Tekhnolohiyi sotsial'noyi roboty v zarubizhnykh krayinakh* [Technology of social work in foreign countries]. Kyiv: Publishing house "Word".
6. Karpenko, O. H. and Kharchenko, S. Ya. ed. 2007. *Profesiyna pidhotovka sotsial'nykh pratsivnykiv v umovakh universytets'koyi osvity: naukovometodychnyy ta orhanizatsiyno-tekhnohichnyy aspekty* [Professional training of social workers in university education: scientific and methodological and organizational-technological aspects]. Drohobych: Circle.
7. Novoselova, S. Yu. 2015. Fenomen sotsyal'no-professyonal'noy mobyl'nosti v kontekste sovremennoho dopolnytel'noho professyonal'noho obrazovaniya [The phenomenon of social and professional mobility in the context of modern additional professional education]. *Modern additional professional pedagogical education*, 1 pp. 1-6.
8. Pyletskaya, L. S. 2014. Professyonal'naya mobyl'nost' lychnosti: novyy vzglyad na problemu [Professional mobility of the individual: a new look at the problem]. *Young scientist*, 2, pp. 693-697. [online] Available at: <https://moluch.ru/archive/61/9004/> [Applying date August 16, 2018].
9. Sushentseva, L. L. and Nychkalo, N. H. ed. 2011. *Formuvannya profesynoyi mobil'nosti maybutnikh kvalifikovanykh robotnykiv u profesynotekhnichnykh navchal'nykh zakladakh: teoriya i praktyka* [Formation of professional mobility of future skilled workers in vocational schools: theory and practice]. Kryviy Rih: Publishing House.
10. Hauser, R. M. and Featherman, D. L. 1977. *The process of stratification: Trends and analysis*. New York: Academic press.

In the article, the author reveals the essence of the concept of "professional mobility" in integrating unity with other forms of mobility and modern social strategies to promote personal and professional development of a specialist. Mobility in the broad sense is an interdisciplinary and cross-disciplinary concept that is actively used in economics, sociology, psychology and pedagogy, in connection with which there is a large number of approaches to the definition of this concept. In the national science semantic content of the concept of "professional mobility" has changed significantly over the last quarter century, which is associated with radical changes socio-economic and ideological nature. Professional mobility is often interpreted as changing the professional role of an employee, due to changes in the place of work or profession, it is associated with the reproduction of the socio-professional structure of society, reflecting the needs of society in different professions, qualifications. In the concept of professional mobility

distinguish objective, subjective and characterological aspects. The topicality of professional mobility is due to several reasons that can be divided into external (changes in the environment of human life, which can have a global and individual character) and internal (individual characteristics associated with the orientation of the individual). Professional mobility as a system is a structural set of personal qualities, among which distinguish: independence; purposefulness; goal-setting; critical thinking; social mobility; activity; adaptability; openness; creativity; communicative; competence. Readiness for professional mobility includes activity and subjective criteria. Formation of professional mobility is possible only on the basis of the development of certain competences of a specialist: educational, social, multicultural, value-semantic, methodical. The problem of professional mobility of a specialist is very closely connected with motives and the purpose of activity as the main factor of the manifestation of mobility, therefore the psychological basis of professional mobility of the individual is the dynamism of its motivational, intellectual and volitional processes.

Key words: mobility, professional mobility, professional self-improvement, professional activity, specialist.

УДК 378: 78:37.011.31

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-111-113

Попович Наталія Михайлівна,
доктор педагогічних наук, професор,

Біличко Магдаліна Сергіївна,
асистент,

Бегун-Трачук Лариса Олександрівна,
асистент,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ФУНКЦІОНАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО ДОСВІДУ ФАХІВЦЯ З МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті проаналізовано функціональну характеристику професійно-особистісного досвіду фахівця з музичного мистецтва. Доведено, що інформативна функція професійно-особистісного досвіду педагога-музиканта набуває особливого значення в умовах інформатизації освіти, коли одним із головних завдань неперервної мистецької освіти є підготовка високопрофесійних фахівців, які володіють не тільки необхідним комплексом фахових знань, умінь і навичок, а й вільно застосовують інформаційно-комунікаційні технології як один з інноваційних і ефективних засобів професійної діяльності.

Ключові слова: функція, функціональність, професійно-особистісний досвід, фахівець з музичного мистецтва.

Постановка проблеми. Освітні реалії сьогодення вимагають вчасного вивчення, узагальнення, поширення і впровадження оригінальних самобутніх музично-педагогічних ідей, творчих здобутків у масову освітню практику педагогічних і мистецьких колективів, а також уведення в обіг нових понять чи оновлення змісту вже існуючих. Одночасно з набуттям досвіду особистісний розвиток фахівця мистецької сфери передбачає постійне долаання певних видів соціально організованих стереотипів і, натомість, набуття оптимальних, утворення оновлених зразків задоволення професійних, естетичних і життєвих потреб, опанування нових соціальних моделей.

В умовах інтеграції України у світовий і європейський освітній простір дослідження комплексного функціонального значення професійно-особистісного досвіду фахівця з музичного мистецтва має важливе наукове, освітнє і суспільне значення. Адже ефективність професійної діяльності вчителя музики залежить не тільки від володіння певним обсягом знань, а й від уміння оперувати ними, бути готовим змінюватись і пристосовуватись до сучасних освітніх тенденцій і суспільних вимог, оперувати й управляти інформацією, активно і творчо діяти, швидко приймати рішення, навчатись протягом життя, постійно збагачуючи свій професійно-особистісний досвід.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі дослідження процесу неперервної професійної підготовки вчителя музичного мистецтва ґрунтуються на положеннях і висновках: сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.), теорії неперервної професійної освіти (С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Луговий та ін.), теорії розвитку особистості педагога в умовах неперервної професійної підготовки (С. Гончаренко, Н. Ничкало, С. Сисоєва, І. Федотенко та ін.), особистісно-орієнтованого підходу (І. Бех, О. Бондаревська, М. Чобітько, С. Шандрук, І. Якиманська та ін.), досліджень з проблем технології організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах (О. Глузман, Л. Кондрашова, О. Мещанинов та ін.). Аналіз наукових праць переконує, що деякі аспекти функціональності професійно-особистісного досвіду педагога-музиканта залишаються недостатньо дослідженими,

зокрема: відсутнє чіткий аналіз поліфункціональності цього феномена в сучасних умовах гуманізації, модернізації, глобалізації та інформатизації освіти.

Мета статті: проаналізувати функціональну характеристику професійно-особистісного досвіду фахівця з музичного мистецтва.

Результати дослідження. Функції професійно-особистісного досвіду зумовлені його компонентною структурою. Головна – *фундаментальна* – функція зумовлена інформаційно-мотиваційним компонентом професійно-особистісного досвіду вчителя музичного мистецтва, її сутність полягає у збереженні і переданні знань, умінь і навичок, апробованих (сформованих) у діяльності, тобто у неперервній трансляції досвіду у просторі і часі.

Аналізуючи фундаментальну функцію професійно-особистісного досвіду, необхідно зосередитися на так званій «дисемінації» досвіду. Загалом, поняття «дисемінація» трактується в педагогіці як особливий спосіб поширення й освоєння досвіду, адекватного потребам його реципієнтів. Такий сенс розгляду дисемінації забезпечує поширення інноваційного досвіду в середовищі професійної діяльності вчителів музичного мистецтва, розвиваючи різні елементи інноваційних музично-педагогічних систем і технологій.

Серед основних функцій професійно-особистісного досвіду, насамперед, виокремлюємо *інформативну* функцію, важливу для трансляції досвіду й коригування того, яка інформація для особистості є новою, а яка вже відомою в набутому досвіді. Залежно від специфіки використання змінюється й розуміння взаємозумовленості і взаємовпливу досвіду й інформації як:

- комунікації і зв'язку, у процесі яких усувається невизначеність, так звана, інформаційна ентропія (К. Шеннон);
- міри неоднорідності розподілу матерії та енергії у просторі і часі; міра змін, якими супроводжуються всі процеси, які відбуваються у світі (В. Глушков);
- позначення змісту, отриманого із зовнішнього світу у процесі нашого пристосування до нього і пристосування до нього наших почуттів (Н. Віннер);
- передавання різноманітності (В. Р. Ешбі);

– міри складності структур (А. Моль);
– універсальної субстанції, яка пронизує усі сфери людської діяльності, є провідником знань і думок, інструментом спілкування, взаєморозуміння і співробітництва, утвердження стереотипів мислення і поведінки (ЮНЕСКО).

Інформативна функція професійно-особистісного досвіду вчителя музики набуває особливого значення в умовах інформатизації освіти, коли одним із головних завдань неперервної педагогічної освіти є підготовка високопрофесійних фахівців, які володіють не тільки необхідним комплексом фахових знань, умінь і навичок, а й вільно застосовують інформаційно-комунікаційні технології як один з інноваційних і ефективних засобів професійної діяльності. Варто також підкреслити, що інформатизація освіти – це один з найважливіших механізмів модернізації освітньої галузі.

Світоглядна функція професійно-особистісного досвіду виявляється в тому, що він синтезує в цілісну і завершену форму систему чинників духовного світу вчителя музики – пізнавальних, емоційно-чуттєвих, естетично-оцінних, вольових. Світогляд забезпечує органічну єдність елементів свідомості шляхом сприйняття й розуміння світу не в координатах фізичного простору й часу, а в соціокультурному вимірі. Перетворення знань на світоглядні установки і переконання пов'язане з формуванням у студентів ставлення до себе як до особистості, а також до того навколишнього середовища, яке формується у процесі діяльності індивіда. Тому формування світогляду створює умови, у яких особистість здатна реалізувати своє ставлення до подій, явищ, принципово оцінюючи їх, висловлюючи власну думку. Це сприяє формуванню єдності світосприймання і діяльності, світогляду і поведінки, а також активної професійної і життєвої позиції.

Комунікативна функція полягає у переданні професійно-особистісного досвіду у процесі підготовки вчителів музики в системі неперервної педагогічної освіти завдяки спадкоємності і формуванню на цій підставі різноманітних способів і типів педагогічно-творчої міжособистісної взаємодії.

І. Сипченко підкреслює, що досвід, якого набуває фахівець у процесі педагогічної діяльності і який лежить в основі професіоналізму вчителя музики, можна визначити як досвід художньо-педагогічного спілкування. Цей феномен дає можливість вчителю музичного мистецтва найповніше реалізувати свої творчі потенції, усвідомити припущені в пізнавальних чи практичних діях помилки, зрозуміти їх причини і забезпечити отримання інформації про міру відповідності своїх дій еталонній моделі [4, с. 135].

Неперервна педагогічна освіта, у найбільш широкому значенні, належить до соціально-конструктивних комунікативних процесів. Оскільки основою музично-педагогічної діяльності є організація взаємодії між вчителем музичного мистецтва і учнями, то однією з найважливіших умов забезпечення її ефективності є розвинена комунікативна культура (культура спілкування). Специфіка спілкування визначається тим, що в його процесі суб'єктивний досвід однієї людини розкривається для іншої (інших). Людина стає особистістю в результаті взаємодії і спілкування з іншими людьми. У загальному вигляді спілкування постає як форма життєдіяльності. Його соціальний зміст полягає в тому, що спілкування є засобом передавання форм культури й набутого досвіду. У процесі набуття професійно-особистісного досвіду вчитель музичного мистецтва критично оцінює результати своєї

професійної підготовки, набуті знання, уміння й навички (з точки зору їх необхідності і достатності), створюючи додаткову мотивацію до професійно-творчого зростання, самовдосконалення й самореалізації, що підкреслює дієвість *мотиваційної* функції досвіду. У процесі професійної підготовки відбувається формування, розвиток і трансформація мотиваційної структури діяльності вчителя музичного мистецтва. Таке формування і розвиток відбуваються у двох напрямках: 1) загальні мотиви особистості трансформуються у професійно-діяльнісні; 2) зі зміною рівня професійно-особистісного досвіду змінюється й система професійних мотивів.

Аналізуючи функціональну характеристику професійно-особистісного досвіду вчителя музики, необхідно підкреслити особливе значення *виховної* функції. Професійно-особистісний досвід постає універсальним фактором виховання і розвитку особистості, зумовлюючи специфічність впливу на формування особистісних і професійних якостей майбутніх фахівців. Ця проблема актуалізується у зв'язку з процесами демократизації й гуманізації педагогічної освіти, переходу до особистісно орієнтованої гуманістичної освітньої парадигми, у реалізації якої провідна роль належить вчителю музичного мистецтва [3, с. 114].

Сучасний вчитель музики має володіти загальною, музичною й педагогічною культурою, бути висококомпетентним професіоналом завдяки високому рівню сформованості його професійно-особистісного досвіду. Специфіка музично-педагогічної діяльності висуває перед учителем музики ряд вимог щодо професійних і особистісних якостей. Останні характеризують інтелектуальну й емоційно-вольову сфери особистості вчителя музики, суттєво впливають на результат професійного становлення і визначають його емоційно-особистісний стиль. Формування професійних і особистісних якостей вчителя музики актуалізує пошук оптимальних форм цього процесу в період навчання в системі неперервної педагогічної освіти.

Стимулююча функція зумовлена частково діяльнісно-практичним, а переважно – професійно-рефлексивним компонентом професійно-особистісного досвіду. Вона характеризує специфіку впливу на неперервне професійне зростання, самовдосконалення, професійно-творчу активність й самореалізацію вчителя музичного мистецтва.

Постійні оновлення і розвиток знань не дають можливості забезпечити вчителя досвідом, якого буде достатньо для його професійної діяльності протягом тривалого часу. Саме тому процеси педагогічної освіти і підвищення кваліфікаційного рівня вчителів музичного мистецтва мають бути неперервними і відповідати новим стратегіям і цілям освіти. Самовдосконалення є вищим рівнем розвитку готовності до самовиховання. Особистісне самовдосконалення є, перш за все, виявом творчо перетворювального ставлення людини до самої себе. Воно, власне, є способом творчої взаємодії особистості, культивування нею самої себе шляхом активної участі в основних сферах соціального життя.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, сутність функціональної характеристики професійно-особистісного досвіду вчителя музики зумовлена його компонентною структурою, що дало можливість визначити роль, послідовність і взаємодію головної, основних і спеціальних функцій в їх логічному взаємозв'язку і розвитку.

Список використаних джерел

1. Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : монографія / [за ред. І. А. Зязюна]. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
2. Падалка Г. М. Пріоритетні напрями розвитку сучасної мистецької освіти / Галина Микитівна Падалка // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 14 : Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – К., 2004. – Вип. 1 (6). – С. 15–20.
3. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / [О. М. Пехота, А. М. Старева, О. Є. Олексюк та ін.]; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
4. Сипченко І. В. До проблем формування досвіду художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики / Ірина Владиславівна Сипченко // Вісн. Житомир. держ. пед. ун-ту. – 2002. – № 9. – С. 135–137.

References

1. Zyazyun, I. A. ed., 2000. *Neperervna profesijna osvita: problemy, poshuky, perspektivy* [Continuing professional education: problems,

quest, perspectives]. Kiev: Vipol.

2. Padalka, H. M., 2004. Priorytetni napryamy rozvytku suchasnoyi mystets'koyi osvity [Priority directions for the development of contemporary artistic education]. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. Series 14 "Theory and methodology of artistic education"*, 1 (6), pp. 15-20.

3. Pyekhota, O. M., Stareva, A. M., Oleksyuk, O. Ye.; Zyazyun A., Pyekhota O.M. eds., 2003. *Pidhotovka maybutn'oho vchytelya do vprovadzhennya pedahohichnykh tekhnolohiy* [Preparation of a future teacher for the implementation of pedagogical technologies]. Kiev: A.S.K. Publishing House.

4. Sypchenko, I. V., 2002. Do problem formuvannya dosvidu khudozhn'o-pedahohichnoho spilkuvannya maybutn'oho vchytelya muzyky [To the problems of forming the experience of artistic and pedagogical communication of the future teacher of music]. *Bulletin of Zhytomyr State Pedagogical University*, 9, pp. 135-137.

В статье проанализирована функциональная характеристика профессионально-личностного опыта специалиста по музыкальному искусству. Доказано, что информативная функция профессионально-личностного опыта педагога-музыканта приобретает особое значение в условиях информатизации образования, когда одной из главных задач непрерывного художественного образования является подготовка высокопрофессиональных специалистов, которые обладают не только необходимым комплексом профессиональных знаний, умений и навыков, но и свободно применяют информационно-коммуникационные технологии как одно из инновационных и эффективных средств профессиональной деятельности.

Ключевые слова: функция, функциональность, профессионально-личностный опыт, специалист по музыкальному искусству..

The article analyzes the functional characteristics of professional - personal experience of a specialist in musical art. It is stressed, that the effectiveness of professional activity of specialists in the artistic sphere depends not only on the possession of a certain amount of knowledge, but also on the ability to operate with them, to be willing to change and adapt to the modern educational trends and social requirements, handle and manage information, be engaged actively and creatively, make quick decisions, learn throughout life, constantly enriching their professional-personal experience. Simultaneously with the acquisition of experience, personal development of the teacher-musician requires a constant overcoming of certain types of socially organized stereotypes and, instead, finding optimal education updated samples for satisfaction of professional, aesthetic and livelihood needs, learning of new social models. Analyzing the fundamental function of professional-personal experience, it is necessary to focus on the so-called "dessimination" of experience. In general, the concept of "dessimination" is interpreted in pedagogy as a special means of sharing and exploring the experience that meets the needs of its recipients. This sense of desimination concept ensures the distribution of innovative experience in the environment of professional activity of musical art teachers, developing the various elements of the innovative musical pedagogical systems and technologies. It is proved that the informative function of professional-personal experience of the teacher-musician is of particular importance in the conditions of informatization of education, when one of the main tasks of continuous art education is to train highly qualified specialists who possess not only the necessary complex of professional knowledge and skills, but also freely use information and communication technologies as one of the most innovative and effective means of professional activity.

Key words: function, functionality, personal-professional experience, specialist in musical art.

УДК 378.091.33:364-43:316.72(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-113-117

Пришляк Оксана Юрївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м.Тернопіль

orcid.org/0000-0003-3108-502X

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

У статті розкривається погляд на професійну підготовку фахівців соціальної сфери з позицій необхідності формування полікультурної компетентності як невід'ємної складової професійної компетентності. Полікультурна компетентність соціального працівника – це комплексне, професійно-особистісне утворення, що формується в процесі професійної підготовки на основі толерантності фахівця, характеризується усвідомленням ним власної багатокультурної ідентичності і готовністю до вирішення професійних завдань конструктивної взаємодії з представниками інших культурних груп. Критеріями полікультурної компетентності соціального працівника виступають когнітивний, ціннісно-мотиваційний і діяльнісно-поведінковий рівні.

Ключові слова: полікультурність, полікультурна освіта, полікультурна компетентність, соціальна освіта, фахівець соціальної сфери.

Постановка проблеми. Усвідомлення наукового спільнотою протиріччя між підвищенням рівня поліетнічності соціального середовища, в якому живе і працює людина, та її невідповідності до цих змін призвело до того, що про полікультурність освіти останнім часом усе частіше говорять як про її інтегральну характеристику, яка відповідає сучасним тенденціям соціально-політичного розвитку. За таких умов полікультурність як складова освітнього процесу представляється органічною і необхідною, а успішне функціонування полікультурного суспільства видається неможливим без розвитку ефективної системи полікультурної освіти.

Соціальна робота у сучасній Європі у повній мірі є відображенням різноманітних суспільних процесів і враховує

тенденції до гнучкого й оперативного вдосконалення та адаптації підготовки фахівців соціальної сфери згідно вимог часу. Феномен полікультурної освіти та професійна підготовка соціальних працівників розглядаються як інтенсивні інтеграційні процеси, які пронизують практично всі сторони суспільного життя – від науки і мистецтва до економіки і політики, дають можливість познайомитися з процесами і явищами, що належать різним культурам.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні засади полікультурної освіти розкрито у працях В. Аношкіної, В. Болгаріної, В. Борисенкова, Н. Дем'яненко, Л. Горбунової, М. Красовицького, З. Малькової, Ю. Манжосова, С. Сисоевої, Л. Супрунової, А. Сущенко. Зарубіжний досвід полікультурної

освіти став предметом наукових досліджень І. Балицької, Я. Гулецької, О. Гуренко, Ю. Короткової, В. Погребняк, Л. Пуховської та інші. Різні аспекти полікультурного виховання вивчали О. Дубасенюк, В. Компанієць, Т. Левченко, Г. Назаренко, А. Солодка. Культурологічну спрямованість змісту освіти у вищій школі обґрунтовували у своїх працях З. Донець, Т. Зюзіна, Т. Іванова, Н. Крилова, А. Рижанова, Н. Сасенко, О. Шевнюк. Змістову компоненту полікультурної освіти аналізували у наукових дослідженнях К. Баханов, Т. Гур'янова, Т. Ковальова, І. Шолудченко, Н. Якса. Попри це в сучасній вітчизняній педагогічній науці спостерігаються суттєві прогалини у вивченні даного питання, так як дослідників здебільшого цікавить проблема полікультурної освіти, яка безпосередньо є дотичною до полікультурної компетентності, однак не конкретизує шляхи її розвитку.

Мета статті: розкриття змістових особливостей формування полікультурної компетентності фахівців соціальної сфери на основі існуючих підходів до розуміння полікультурності як соціального феномену сучасності.

Результати дослідження. У світовій педагогіці феномен полікультурності став предметом спеціальних досліджень з 1960-х рр., а вже з 80-х рр. минулого століття за кордоном активно розгорнувся процес становлення теорій і моделей полікультурної освіти: етнічна концепція (К. Муулі, М. Стоун), концепція культурної деривації (С. Берайтер), мовна концепція (Б.П. Кенпеун), концепція антирасизму (С. Барате) та інші. У працях більшості вітчизняних та зарубіжних дослідників полікультурна освіта розглядається і як феномен культури, і як механізм передачі соціального досвіду, як сфера педагогічних цінностей, як частина педагогічної культури викладача, як нове інформаційне середовище, як парадигма освіти XXI ст. [6].

При таких підходах поняття «міжкультурного», «полікультурного» корелює із поняттям «різноманітності», яка проявляється на трьох рівнях:

- 1) побудова різноманітності, яка відображається у повсякденній професійній практиці соціального працівника;
- 2) різноманітність у випадках зіткнення із неочікуваними складнощами професійної діяльності;
- 3) специфічна різноманітність у роботі з мігрантами, переміщеними особами [7]. У цьому контексті полікультурність – це не просто практика роботи з представником іншої культури, а складний процес, який передбачає врахування великої кількості нюансів, пов'язаних із культурними відмінностями.

Полікультурність європейського суспільства має стосунок до таких історико-політичних процесів як колонізація, політична міграція та глобалізація. У таких умовах кожна полікультурна ситуація, з якою має справу соціальний працівник, має бути проаналізована у тісній кореляції з економічними та геополітичними проблемами, з якими має справу та чи інша держава. При цьому слід враховувати, що у європейській практиці соціальної політики здебільшого не закріплюється жодний спеціальний статус за представниками культурних меншин: приналежність до тієї чи іншої культурної спільноти не дає додаткових соціальних привілеїв, як і не може бути підставою для будь-якої дискримінації [1]. Реалізація ідей полікультуралізму відбувається в межах як шкільної, так і професійної неперервної освіти. Розвиток ідей полікультурної освіти в європейському та світовому освітньому просторі відображено в міжнародних документах ЮНЕСКО (Інвестування в культурне розмаїття та діалог між культурами (2009 р.), Міжкультурні компетенції (2013 р.), Доповідь міжнародної комісії ЮНЕСКО про глобальні стратегії розвитку освіти в XXI столітті (1998 р.); Ради Європи (Європейська конвенція про права людини (1950 р.), Біла книга з міжкультурного діалогу (2008 р.), Міжкультурна компетентність (2013 р.); Декларації принципів толерантності (1995 р.), Декларації про права осіб, які належать до національних або етнічних, релігійних або мовних меншин (1992 р.), Декларації про ліквідацію всіх форм нетерпимості та дискримінації на основі релігії й переконань (1981

р.), Рамковій конвенції про захист національних меншин (1995 р.), Білій Книзі освіти та професійної підготовки (1995 р.), Афінівській декларації «Міжкультурна освіта: керування різноманітністю, зміцнення демократії» (2003 р.) та інші. У цих документах містяться положення про мету та завдання полікультурної освіти, серед яких: навчання міжкультурному співіснуванню в умовах посилення взаємозалежності держав, виховання молодого покоління в дусі толерантності, сприяння міжнародному взаєморозумінню, зміцненню миру в усьому світі, підтримка боротьби проти всіх форм і різновидів дискримінації, заохочення до толерантності та дружби між націями, расовими або етнічними групами тощо [9].

Сучасна Європа є полікультурним соціумом, де прагнення до співжиття різних культур неминуче супроводжується більш чи менш очевидною культурною асиміляцією. Кінцевою метою при цьому є побудова суспільства, де не існує заперечення чи нівелювання тієї чи іншої культури, натомість визнається цінність кожної з них, повага до різноманітності, дотримання принципу демократичної рівності у міжкультурній взаємодії. Відображення цих тенденцій у професійній підготовці фахівців соціальної сфери є свідченням оперативного реагування соціальної роботи та соціальної освіти на актуальні соціальні трансформації та реалізації принципів компетентнісного підходу у соціальній освіті, при якому у майбутніх фахівців формуються компетенції, затребувані суспільством та ринком праці, а критерії та параметри оцінювання цих компетенцій є уніфікованими для усіх національних систем освіти [4].

У Європі підготовка фахівців соціальної сфери до роботи в полікультурному середовищі зазвичай реалізується через вивчення різноманітних спеціалізованих курсів, навчальних модулів, стажувань, кожен з яких ставить за мету розвиток певних компетенцій, які формують загальну полікультурну компетентність соціального працівника. При цьому можливості для неперервної освіти мають як дипломовані фахівці соціальної сфери, так і представники інших професій та непрофесійні соціальні працівники. Тематична різноманітність навчальних модулів не підлягає уніфікації, натомість дозволяє гнучко забезпечити попит на спеціалізовану підготовку до професійної діяльності в полікультурному середовищі і через формування окремих компетенцій, і через комплексну підготовку до роботи з конкретною цільовою групою.

У широкому значенні компетентність визначається як здатність фахівця мобілізувати різні ресурси відповідним чином, в особливій ситуації, відповідно до професійної ролі, для вирішення проблеми або для здійснення професійного втручання. Вона включає комплекс знань, процедур і методів, досвіду, навичок. При цьому компетентність не є просто набором знань і навичок, а цілісним новоутворенням. У цьому контексті полікультурна компетентність носить трансверсальний (наскрізний), інтегрований характер, а не є відокремленим, додатковим елементом у соціальному втручанні. Полікультурна компетентність базується на наборі знань, набутих соціальними працівниками у процесі неперервної професійної освіти (знання нормативної бази, методики проведення співбесіди, аналізу ситуації, розуміння детермінант, системного підходу тощо).

Полікультурна компетентність соціального працівника – це комплексне, професійно-особистісне утворення, що формується в процесі професійної підготовки на основі толерантності фахівця, характеризується усвідомленням ним власної багатокультурної ідентичності та готовністю до вирішення професійних завдань конструктивної взаємодії з представниками інших культурних груп [3]. Розвиток полікультурної компетентності у соціальних працівників є результатом полікультурної освіти, яка забезпечує якісні зміни в їхніх особистісних і діяльнісних характеристиках, і передбачає засвоєння зразків і цінностей світової культури, в тому числі різних національних культур, сформованість ціннісно-орієнтаційної та соціальної готовності до міжкультурної взаємодії, розвиток здатності вирішувати професійні завдання у міжкультурних ситуаціях професійної діяльності.

Критеріями полікультурної компетентності соціального працівника виступають когнітивний, ціннісно-мотиваційний і діяльнісно-поведінковий рівні полікультурної компетентності [2]. Полікультурна освіта в рамках професійної підготовки соціальних працівників має відіграти головну роль у розвитку полікультурної компетентності у майбутніх фахівців в такий спосіб: у сфері вищої професійної освіти полікультурна освіта спрямована на: формування уявлення про явища та процеси, що відбуваються в світі та багаторівневої структури кожної культури; долучення до різних культур; розвиток здатності до міжкультурної взаємодії; розвиток емпатії, толерантності, здатності вирішувати міжкультурні конфлікти, що виникають в процесі виконання службових обов'язків. Полікультурна компетентність полягає в тому, щоб дати змогу соціальному працівнику вирішувати проблемні ситуації без надмірного акцентування на культурних відмінностях клієнтів [6].

Полікультурна компетентність фахівця може бути сформована лише за наявності таких педагогічних умов:

- умови для оволодіння системою знань про основні тенденції розвитку сучасного полікультурного суспільства;
- умови для розвитку готовності до міжкультурного діалогу, здійснення професійної діяльності в полікультурному середовищі;
- умови для вироблення умінь і навичок конструктивної міжкультурної комунікації на рівні індивідів і груп, у процесі виконання професійних обов'язків, умінь застосовувати отримані знання для вирішення міжкультурних конфліктів [5].

Полікультурна компетентність фахівця соціальної сфери органічно об'єднує знання із різних соціальних наук (антропології, соціології, етнології, історії тощо), методологію аналізу полікультурної ситуації та практики втручання в умовах полікультурного та інституційного середовища. Розвиток полікультурної компетентності соціального працівника передбачає, з одного боку, тяжіння до налагодження діалогу між культурами, тобто перебування у ситуації посередника, що вимагає паритетності відносин між носіями різних культур, з іншого боку, необхідність асиміляції в умовах нового культурного середовища, вимагає позбутись культурних відмінностей, знівельовати їх. Соціальний працівник покликаний балансувати між цими суперечностями, не порушуючи основних принципів деонтології.

Усі полікультурні компетенції соціального працівника можна розбити на кілька блоків:

Компетенції міжособистісної взаємодії:

- володіння навичками активного та рефлексивного слухання;
- вміння дистанціюватись від власних культурних стереотипів;
- володіння палітрою інструментів для налагодження взаємодії з представниками інших культур;
- вміння оцінити ставлення клієнта до проблемної ситуації, самого соціального працівника, готовність реорганізувати ситуацію з метою покращення взаємодії;
- здатність виступати посередником між домінантною культурою, якою в даному контексті виступає французька, і культурою меншості, носієм якої є клієнт;
- вміння визначити та мобілізувати ресурси клієнта;
- вміння вчасно зробити паузу в роботі для аналізу ситуації;
- вміння ідентифікувати клієнта як надійне джерело інформації, що має своє бачення власної ситуації.

Комунікативні компетенції:

- вміння визначити та схематично відтворити систему комунікативних кодів клієнта;
- здатність діагностувати труднощі, які можуть виникнути в контексті міжкультурної взаємодії;
- вміння забезпечити взаєморозуміння упродовж усієї співпраці з клієнтом;
- здатність інформувати клієнта про форми соціального втручання, його соціальні права із урахуванням можливостей розуміння ним наданої інформації у контексті персональної, групової чи обцинної культурної специфіки;

- вміння визначати етноцентричні експресивні комунікативні елементи, які є важливими чи несуттєвими в різних ситуаціях;
- вміння об'єднувати символічний, етичний та суб'єктивний контекст комунікації із врахуванням усіх сторін комунікативної взаємодії (клієнт, соціальний працівник, інституція, соціум);
- вміння відчувати межі допустимого та забороненого у міжкультурній взаємодії.

Технічні компетенції (навички):

- вміння сприяти налагодженню комунікації між фахівцями та клієнтами, самими клієнтами з допомогою наскрізних компетенцій професійної діяльності а не специфічних, притаманних роботі лише з конкретною цільовою групою;
- вміння аналізувати складні ситуації із врахуванням культурного контексту;
- володіння інструментарієм вирішення проблем, зумовлених міжкультурною взаємодією;
- володіння методикою та технікою соціального втручання: діагностика, медіація, персональний супровід, соціальна орієнтація, посередництво тощо;
- вміння актуалізовувати та застосовувати специфічні навички професійної діяльності із врахування культурного контексту ситуації;
- достатня обізнаність про можливі підводні камені в ситуації міжкультурної взаємодії (релятивізм, етнічність, домінування тощо).

Загальні компетенції (знання):

- загальні знання про релігійні системи та загальні доктрини;
- знання різних підходів до тлумачення культурних фактів;
- достатній рівень володіння антропологічними, соціологічними знаннями, психолого-соціологічною й історичною інформацією, пов'язаною із поняттям полікультурності та міжкультурної взаємодії;
- знання геополітичних концепцій та міграційних потоків;
- розуміння суті секуляризму та його наслідків;
- знання підходів у політичній філософії, пов'язаних з толерантністю, плюралізмом, соціальною справедливістю, партикуляризмом і універсалізмом;
- знання правових та адміністративних механізмів регулювання міграційних процесів;
- знання політичних та соціальних аспектів міграції, прав іноземців на міжнародному, європейському та національному рівнях;
- загальні знання про культурні відмінності у поглядах на базові цінності (батьківство, гендерні відносини, виховання дітей тощо);
- розуміння різних термінологічних складових категорії «міжкультурність» (інтеграція, ідентичність, різноманітність, асиміляція, акультурація, етноцентризм, етнізація, інкультурація, толерантність, медіація, мультикультуралізм, расизм, емпатія, релятивізм);
- поглиблене знання мови та культурних особливостей цільової групи клієнтів [8].

Вищезазначений перелік компетенцій має адаптовуватись до специфіки конкретних навчальних курсів та системи соціальної освіти конкретної країни, а соціальні працівники як суб'єкти соціального втручання зобов'язані постійно набувати нових навичок налагодження та управління міжособистісними стосунками з клієнтами, які є представниками інших культур.

Полікультурне середовище фахового втручання часто є чинником професійних труднощів, з якими стикаються фахівці соціальної сфери:

- труднощі із розумінням індивідуальної та групової поведінки клієнтів, схильність пояснювати неприйняття клієнтами певних норм поведінки культурними відмінностями та специфікою;
- труднощі комунікації, які впливають на ефективність соціального втручання;
- труднощі, пов'язані із неефективністю державної соціальної політики, завдання якої соціальні працівники покликані

реалізовувати у ситуації зростаючої маргіналізації громадян-представників інших культур.

Важливими способами усунення окреслених труднощів є:

– здобуття фахівцем соціальної сфери знань про культурні особливості, носіями яких є цільові групи. При цьому важливо мати на увазі, що, міграційні процеси у сучасній Європі є перманентними, внаслідок чого постійно диверсифікуються як країни походження мігрантів, так і їх культурні особливості;

– прийняття й осмислення культурних відмінностей клієнтів – представників інших культур. При цьому важливо не формувати стереотипні уявлення про носіїв тієї чи іншої культури, а проявляти толерантне й об'єктивне ставлення до клієнтів [8].

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Полікультурна компетентність стає невід'ємною компонентою професійної компетентності фахівця соціальної сфери, який має

бути готовим приймати ефективні рішення та реалізовувати їх в умовах культурного різноманіття суспільства. У сучасних умовах підготовка соціальних працівників до роботи в полікультурному середовищі відповідає основним завданням компетентнісного підходу: формування професійних якостей, які відповідають запиту роботодавця та суспільної реальності, забезпечуючи тим самим прикладний характер підготовки, навчання фахівця, готового до професійної мобільності в умовах мінливих суспільних процесів; формування знань, розвиток компетенцій, умінь, які дозволили б забезпечити максимальну паритетність у тандемі «фахівець-клієнт» із врахуванням особливостей кожної культурної ситуації. Очевидно, що за таких умов полікультурність перестає бути маргінальним виміром соціальної роботи і перетворюється у вектор набуття навичок, корисних для всіх ситуацій, з якими мають справу практикуючі фахівці соціальної сфери.

Список використаних джерел

1. Болгаріна В. Культура і полікультурна освіта / В. Болгаріна, І. Лощенкова // Шлях освіти. – 2002. – №1. – С. 2-6.
2. Вороб'єв Н.Е. Джером Брунер о взаимосвязи культуры и образования / Н. Е. Вороб'єв, И.С. Бессарабова // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 32-34.
3. Гуренко О. І. Полікультурна освіта в Україні: до сутності поняття / О. І. Гуренко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – 2009. – № 1. – С. 95-103.
4. Компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід / [Антонюк Л. Л., Василькова Н. В., Ільницький Д. О. та ін.]. – К.: КНЕУ, 2016. – 61 с.
5. Черняшова А. Ж. К проблеме профессиональной подготовки будущих социальных работников для работы в поликультурной среде / А. Ж. Черняшова // Вестник Карагандинского государственного университета. Серия Педагогика. – 2010. – № 2 (58). – С. 55.
6. Шумейко Н. В. До питання полікультурної освіти студентської молоді в зарубіжній педагогіці. Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. Філологія, педагогіка, психологія / Н. В. Шумейко. – 2013. – С. 239-243.
7. Chobeaux F. Interculturel et travail social / F. Chobeaux // Vie sociale et traitement. – № 87. – 2005/3. – 144 p.
8. Compte-rendu des travaux de l'Atelier Cooperatif de Recherche-Action «Travail social et developpement de connaissances et competences interculturelles». – 2012. – P. 8.
9. UNESCO on the World Conference on Higher Education (1998). Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action. Available [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/english/charten.htm>. – Мова фр.

References

1. Bolharina, V. and Loshchenova, I. 2002. Kul'tura i polikul'turna osvita [Culture and multicultural education]. Education path, 1 pp. 2-6.
2. Vorob'ev, N. E. and Bessarabova, Y. S. 2004. Dzherom Bruner o vzaymosvyazy kul'tury y obrazovanyya [Dzherom Bruner about the relationship between culture and education]. Pedagogy, 9, pp. 32-34.
3. Hurenko, O. I. 2009. Polikul'turna osvita v Ukraini: do sutnosti ponyattya [Polycultural education in Ukraine: the essence of the concept]. Collection of scientific works of the Berdyansk State Pedagogical University. Series "Pedagogical Sciences", 1, pp. 95-103.
4. Antonyuk, L. L., Vasylykova, N. V. and Il'nyts'kyi, D. O. 2016. Kompetentnisnyy pidkhd u vyshchiiy osviti: svitovyy dosvid [Competency approach in Higher Education: Worldwide Experience]. Kyiv: KNEU.
5. Chernyazova, A. Zh. 2010. K probleme professyonal'noy podgotovky budushchykh sotsyal'nykh rabotnykov dlya raboty v polykul'turnoy srede [To the problem of training future social workers to work in a multicultural environment]. Bulletin of Karaganda State University. Series "Pedagogy", 2(58), pp. 55.
6. Shumeyko, N. V. 2013. Do pytannya polikul'turnoyi osvity student'skoyi molodi v zarubizhniy pedahohitsi [To the issue of multicultural education of student youth in foreign pedagogy]. Scientific bulletin of the department of the UNESCO of the Kyiv National Linguistic University. Philology, pedagogy, psychology, pp. 239-243.
7. Chobeaux, F. 2005. Interculturel et travail social. Vie sociale et traitement, 87, 144 p.
8. Compte-rendu des travaux de l'Atelier Cooperatif de Recherche-Action «Travail social et developpement de connaissances et competences interculturelles», 2012.
9. UNESCO on the World Conference on Higher Education. Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action. [online] Available at: <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/english/charten.htm>.

В статті розкривається взгляд на професійну підготовку фахівців соціальної сфери з позицій необхідності формування полікультурної компетентності як неотъемлемої складової професійної компетентності. Полікультурна компетентність соціального працівника – це комплексне, професійно-особистісне формування, формується в процесі професійної підготовки на основі толерантності фахівця, характеризується усвідомленням ім власною багатокультурною ідентичністю і готовністю к решению професійних задач конструктивного взаємодія з представителями інших культурних груп. Критеріями полікультурної компетентності соціального працівника виступають когнітивний, ціннісно-мотиваційний і діяльно-поведінчеський рівні.

Ключевые слова: полікультурність, полікультурне формування, полікультурна компетентність, соціальне формування, фахівець соціальної сфери.

The article reveals the view on professional training of specialists in the social sphere from the point of view of the necessity of forming multicultural competence as an integral part of professional competence. Modern European social education systems are fully reflective of various social processes and take into account the tendencies towards flexible and prompt improvement and adaptation of training of social professionals in accordance with time requirements. In such circumstances, each multicultural situation that a social worker is dealing with, must be analyzed in close correlation with the economic and geopolitical problems that a particular state is dealing with. In Europe, the training of social workers for work in a multicultural environment is carried out in the framework of continuing education and is offered in the form of various seminars, courses, internships,

training modules, etc. Multicultural competence of a social worker is a complex, professional and personal formation formed in the process of professional training on the basis of the specialist's tolerance, characterized by their awareness of their own multicultural identity and readiness to solve professional problems of constructive interaction with representatives of other cultural groups. There are two approaches to the formation of multicultural competence of a social worker: the deepening of multicultural competence on the basis of already acquired professional knowledge and skills; the formation of multicultural competence "from scratch". Criteria of multicultural competence of a social worker are cognitive, value-motivational and activity-behavioral levels. Specialists in the social sphere often encounter such difficulties in terms of professional interference in the multicultural environment: lack of understanding of individual and group behavior of clients, the tendency to explain the non-acceptance by clients of certain norms of behavior by cultural differences and specifics; communication difficulties that affect on the effectiveness of social intervention; understanding the ineffectiveness of social policy, the realization of which goals are social workers.

Key words: multiculturalism, multicultural education, multicultural competence, social education, specialist in social sphere.

УДК 371.134:81'243

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-117-120

Серман Леся Ігорівна,

асистент,

Прикарпатський національний університет ім.Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ

АНАЛІЗ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ (ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНИЙ КРИТЕРІЙ)

У статті з'ясовано рівень сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов в контексті ціннісно-мотиваційного критерію. Проведено аналіз сучасних вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень, визначено роль мотивації у процесі формування професійного іміджу. Оскільки стаття описує хід та результати діагностичного дослідження, застосовувалися такі методи дослідження, як анкетування та аналіз отриманих результатів. У роботі детально описано діагностичний інструментарій та хід дослідження, подано аналіз отриманих результатів.

Ключові слова: професійна підготовка, професійний імідж, мотивація, критерій, показник, діагностика.

Постановка проблеми. Сучасний соціально-економічний та технічний прогрес перманентно впливає на суспільне життя, а особливо на його професійну сферу. Це кидає виклик професійній підготовці майбутніх спеціалістів, особливо в час формування Нової української школи. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов вимагає детального аналізу та оновлення змісту відповідно до сучасних вимог. Перевагу на ринку праці матиме той випускник вищого закладу освіти, у якого є навички самопрезентації та самоіміджування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми підготовки майбутнього вчителя іноземної мов висвітлені у працях І. Язюна, Н. Нічкало, С. Ніколаєвої, В. Радкевича, В. Плахотника та інших. Формування іміджу є тематикою досліджень А.Панасюка, К. Перелігіної, Г. Почепцова, В. Шепеля. Наукові розробки вітчизняних і зарубіжних учених, присвячені іміджу фахівця освітньої сфери належать: А. Каложному, Н. Гузій, А. Морозовій, Н. Скрипаченку та іншим. Діагностикою, розробкою показників та критеріїв рівня сформованості іміджу займалися М. Варданян, І. Размолодчикова, Ю. Матюшина та інші.

Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов під час навчання в університеті є об'єктом наукових досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, проте проблема формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов недостатньо висвітлена у науково-педагогічній літературі. Для того, щоб визначити сприятливі педагогічні умови формування професійного іміджу саме майбутніх учителів іноземних мов та провести відповідне експериментальне дослідження, необхідно визначити наявний у студентів рівень сформованості іміджу.

Мета статті: визначення рівня сформованості професійного іміджу у майбутніх учителів іноземних мов з точки зору ціннісно-мотиваційного критерію. Для цього необхідно проаналізувати показники, що характеризують ціннісно-мотиваційний критерій. Окрім того, для визначення рівня сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов необхідно розробити діагностичний інструментарій, провести діагностику, опрацювати отримані результати та проаналізувати їх.

Результати дослідження. Мотивація є рушійною силою професійного розвитку, самовдосконалення та самореалізації у професії. Педагог з високим рівнем мотивації претендує на досягнення найвищих результатів у професійній діяльності.

Формування власного позитивного професійного іміджу є одним зі шляхів до самовдосконалення та самореалізації у професії, оскільки, намагаючись скласти певне уявлення про себе, педагог уподібнює власний стиль у зовнішності та у поведінці до бажаного образу.

В. Гладкова виділяє такі типи мотивації професійного самовдосконалення: процесуальний (надає моральне та емоційне задоволення та прагнення досягти нових вершин особистісного професійного розвитку); результативний (спрямований на досягнення конкретного результату, розвитку певної компетенції); винагороджування (націлений на винагороду); негативний (спрямований на усунення уникнення покарання, осуду) [1, с. 255].

Як стверджує О. Перелігіна, мотивація до побудови іміджу вважається основоположним фактором будь-якої іміджформуючої стратегії. В основі діяльності щодо побудови іміджу можуть лежати два основних типи мотивації:

1. Психологічна мотивація, пов'язана з потребою людини в підвищенні своєї самооцінки, результатом чого стає досягнення психологічного комфорту; індивідуальний імідж, в основі побудови якого лежить психологічна мотивація – орієнтований на самовідчуття;

2. Прагматична мотивація, пов'язана з бажанням використати імідж для більш ефективного соціального впливу та досягнення за його допомогою тих чи інших зовнішніх цілей; індивідуальний імідж, побудований на основі прагматичної мотивації – орієнтований на сприйняття оточуючими [3, с.104].

Так, дослідниця іміджу Ю. Матюшина вважає, що найвищий рівень сформованості професійного іміджу, конкретизується такими критеріями: знання про професійний імідж, уявлення про іміджформуючі компоненти; висока мотивація до формування професійного іміджу, ознаки сформованого бажаного професійного іміджу [2, с.19].

В ході попередніх наукових розвідок нами розроблено ціннісно-мотиваційний критерій сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, що характеризується наступними показниками: бажання справляти на оточуючих позитивне враження у сфері своєї професійної діяльності, ціннісна орієнтація на особистісно-професійний розвиток, позитивне ставлення та зацікавленість поняттям іміджу загалом та професійного іміджу вчителя іноземних мов зокрема, розуміння потреби у знаннях про професійний імідж та іміджформуючі

технологій, чітка мотивація на формування власного професійного іміджу. В свою чергу понятійно-змістова база критерію передбачає обізнаність майбутніх учителів іноземних мов про зміст поняття іміджу, професійного іміджу, його основні компоненти, функції, класифікації, знання іміджформуючих стратегій [5, с. 242].

Також нами було охарактеризовано 3 рівні сформованості професійного іміджу: низький, середній та високий. Відповідно до ціннісно-мотиваційного критерію, майбутні вчителі іноземних мов з *низьким* рівнем сформованості професійного іміджу, характеризуються слабкою мотивацією; відсутністю чіткого уявлення про себе у сфері професійної діяльності; не сформованим уявленням про образ ідеального вчителя; розуміння поняття іміджу обмежується зовнішнім компонентом структури; стихійними знаннями про методи побудови іміджу.

Студенти з *середнім* рівнем сформованості професійного іміджу характеризуються усвідомленим бажанням та мотивацією до побудови власного професійного іміджу; достатньою теоретичною підготовкою та бажанням реалізувати себе у професійній діяльності. *Високий* рівень сформованості професійного іміджу студентам з чітким усвідомленням необхідності формування власного професійного іміджу; вони відзначаються активністю, ґрунтовними знаннями про імідж, його структуру та функції, чітким уявленням про образ ідеального вчителя; орієнтацією на постійний професійний розвиток [5, с. 242].

Процес аналізу рівня сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов було проведено в рамках аналітико-діагностичного етапу педагогічного експерименту протягом двох років (2016-2017 рр.) на базі Прикарпатського національного університету імені В.Стефаника, в якому взяло участь 127 осіб.

Основним джерелом отримання діагностувальної інформації була анкета, з якою працював особисто кожен студент, і яка була використана як інструмент визначення рівня сформованості професійного іміджу студентів – майбутніх учителів іноземних мов за ціннісно-мотиваційним критерієм. Для виявлення базових уявлень про професійний імідж студентів нами розроблені анкети, що дозволяють виявити рівень поінформованості про іміджформуючі компоненти професійного іміджу та мотивацію респондентів до роботи над формуванням свого професійного іміджу.

Для вивчення стану і діагностики окремих показників знань і уявлень про професійний імідж майбутнього вчителя іноземних мов застосовувалися адаптовані та розроблені автором:

- опитувальник – оцінка розуміння поняття професійного іміджу вчителя іноземної мови;
- формування «ієрархічного дерева»: ранжування якостей в системі професійного іміджу вчителя іноземної мови;
- тест на самооцінку свого професійного іміджу;
- тест на визначення рівня мотивації у професійній діяльності (в тому числі педагогічній) К. Замфіра (в модифікації А.Реана).

Тест на самооцінку власного іміджу майбутніх учителів іноземних мов в авторській модифікації передбачав 10 запитань і по три варіанти відповіді на кожне з них. Якщо переважають відповіді: варіанта (а) – високий рівень: респондент знає, як формувати свій імідж і розуміє його важливість для майбутньої професійної діяльності; варіанта (б) – середній рівень, вказує на необхідність додаткових заходів щодо ознайомлення з іміджформуючими технологіями та поліпшення власного професійного іміджу; варіанта (в) – низький рівень: майбутній вчитель іноземної мов не приділяє достатньої уваги своєму іміджу.

Таблиця 1

Результати тесту на самооцінку рівня сформованості іміджу у майбутніх учителів іноземних мов

Рівень	Високий	Середній	Низький
К-сть студентів, %	23	38	39

В ході тесту на визначення мотивації професійної діяльності використовувалася методика К.Замфіра (в модифікації А. Реана) [4]. Студенти повинні були дати оцінку (за п'ятибальною шкалою) значимості спонукань у професійній діяльності (1. грошовий заробіток, 2. прагнення до просування по роботі, 3. прагнення уникати критики з боку керівників або колег, 4. прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей, 5. потреба в досягненні соціального престижу і поваги з боку інших, 6. задоволення від самого процесу і результату праці, 7. можливість найбільш повної самореалізації саме в даній діяльності) від найбільш значимого до найменш значимого.

В основу методики покладено концепцію про внутрішню і зовнішню мотивації. Про внутрішні типи мотивації (ВМ) можна говорити, якщо діяльність значуща для особистості сама по собі. Якщо ж в основі мотивації професійної діяльності лежить прагнення до задоволення інших потреб (мотиви соціального

престижу, зарплати і т.д.), то в даному випадку прийнято говорити про зовнішню мотивацію. Самі ж зовнішні мотиви диференціюються тут на зовнішні позитивні (ЗПМ) і зовнішні негативні (ЗНМ). Показником вираженості кожного типу мотивації буде число, в межах від 1 до 5. На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс – це співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ та ЗНМ.

До оптимальних результатів слід віднести поєднання $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ і $ВМ = ВПМ > ВОМ$, що ми і будемо вважати високим рівнем мотивації особистості у професійній діяльності. Проміжним, тобто середнім рівнем розвитку мотивації слід вважати співвідношення і $ЗПМ > ВМ > ЗНМ$. Найменш оптимальним мотиваційним комплексом є тип $ВВП > ВПМ > ВМ$, що і розглядається нами, як низький рівень розвитку мотивації у професійній діяльності.[4]

Таблиця 2

Рівень мотивації майбутніх учителів іноземних мов у професійній діяльності

Рівень мотивації	Високий	Середній	Низький
Мотиваційний комплекс	$ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ $ВМ = ВПМ > ВОМ$	$ЗПМ > ВМ > ЗНМ$	$ВВП > ВПМ > ВМ$
К-сть студентів, %	18	46	36

У логіці проведення даного педагогічного експерименту, в якості проміжного підсумку, студентам було запропоновано здійснити ранжування 15 якостей в системі професійного іміджу вчителя іноземної мови від найважливішого до найменш важливого. Номер позиції, на яку респондент розмістив те чи інше поняття і розраховувався, як кількість балів. Відповідно, найбільш значущі твердження оцінювалися найменшим балом. 71%

респондентів розмістили на останні позиції (позиції №12-15) такі важливі якості як здатність до емпатії та до рефлексії. Окрім того, студенти недостатньо уваги приділяють міміці та жестам, які відіграють важливу роль у побудові професійного іміджу. Досить несподіваними виявилися результати ранжування таких якостей як обізнаність з інноваційними технологіями та правильна вимова іноземною мовою – 26% опитаних розмістили їх на останні позиції.

В результаті підрахунку балів, отриманих по кожному з понять, було досліджено оцінку студентами важливості понять в системі професійного іміджу вчителя іноземних мов. Аналіз ранжування понять в системі професійного іміджу вчителя іноземних мов дає можливість стверджувати, що у студентів відсутнє чітке уявлення про образ ідеального вчителя та його ціннісні характеристики.

Наявність у студентів розуміння сутності поняття професійного іміджу, його складових визначалася за допомогою опитувальника, в якому студентам пропонувалося дати розгорнуті відповіді. Аналіз відповідей вказує на недостатній рівень розуміння студентами сутності поняття. На питання *Що таке імідж?* поширеною відповіддю було: стиль поведінки, мислення, індивідуальний стиль, зовнішній вигляд. У 90% випадків студенти не бачать різниці між іміджем та індивідуальним стилем, або ж

вона – невелика. На запитання *Що вам відомо про іміджформуючі технології?* 94% відповіли, що нічого не відомо.

Оскільки опитувальник передбачав розгорнуті відповіді для 7 питань, для кількісного відображення рівня знань респондентів про імідж, нами розроблена наступна методика оцінки відповідей. Кожна відповідь оцінюється від 0 (якщо відповідь не дана, або дана неправильна відповідь) до 3 балів (якщо дана коректна і повна відповідь). Відповідь оцінюється у проміжні 1 і 2 бали, якщо відповідь загальна і неконкретна (1 бал) та якщо відповідь коректна, але неповна (2 бали). Відповідно оцінка рівня знань студентів про імідж та іміджформуючі технології розподілені наступним чином: 0-7 балів – низький рівень, 8-14 балів – середній рівень, 15-21 балів – високий рівень обізнаності респондентів про поняття іміджу в ракурсі понятійно-змістового критерію.

Таблиця 3

Рівень знань майбутніх учителів іноземних мов про імідж

Рівень знань	Високий	Середній	Низький
К-сть балів	15-21	8-14	0-7
К-сть студентів, %	12	35	53

Якщо припустити, що отримані дані в кількісному вираженні визначають актуальність іміджформуючого компонента для учасника експерименту, то стає очевидним, що у студентів відсутнє уявлення про професійний імідж учителя іноземної мови як про інструмент самовдосконалення.

Оскільки на один критерій припадає одна і більше методик, розрахунки рівнів сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов визначаємо наступним чином. Високий рівень сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов розраховувався у відсотках як середнє арифметичне

від усіх високих рівнів за вищевказаними критеріями. Середній рівень розраховувався у відсотках як середнє арифметичне від усіх середніх рівнів. Низький рівень сформованості професійного іміджу розраховувався у відсотках як середнє арифметичне від усіх низьких рівнів за вищевказаними критеріями.

Таким чином, з'ясовано організацію діагностики та методики оцінювання рівнів сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов за ціннісно-мотиваційним критерієм.

Таблиця 4

Рівень сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов за ціннісно-мотиваційним критерієм

Рівень сформованості	Високий	Середній	Низький
К-ть студентів, %	18	39	43

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Використовуючи в ході експерименту різні підходи до оцінки базових уявлень і знань студентів про можливості індивідуальної реалізації в професії і знань про професійний імідж учителя іноземних мов, виявляючи ставлення до значення професійного іміджу для успішної адаптації майбутнього фахівця в професії, ми приходимо до висновку:

- 1) у студентів стихійно сформовані уявлення про професійний імідж вчителя іноземної мов;
- 2) у студентів спостерігаються елементи іміджевого мислення: розуміння необхідності розвивати навички самопрезентації, упевненості в собі; студенти готові сприймати

знання, що сприяють набуттю навичок і вмінь для розвитку індивідуально-особистісних і професійних якостей;

3) наявний рівень сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов не відповідає сучасним вимогам успішної професійної самореалізації

Таким чином, в результаті аналітико-діагностичного етапу експерименту ми прийшли до розуміння необхідності розробки педагогічних умов під час навчання та професійної підготовки в університеті, націлених на формування у майбутніх учителів іноземних мов професійного іміджу, як програми професійного самовдосконалення. Апробація зазначених педагогічних умов буде метою подальших наукових розвідок.

Список використаних джерел

1. Гладкова В. М. Основи акмеології: підручник / В. М. Гладкова, С. Д. Пожарський. - Л.: Новий Світ, 2007. – 320 с.
2. Матюшина Ю. И. Формирование профессионального имиджа у будущего переводчика : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Матюшина Ю. И. – Калининград, 2010. – 21 с.
3. Перельгина Е. Б. Психология имиджа / Елена Борисовна Перельгина. – Москва: Аспект Пресс, 2002. – 224 с.
4. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. – СПб., 1999. – С. 235-237
5. Серман Л. И. Аналіз показників та рівнів сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов / Леся Ігорівна Серман. // Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». – 2015. – № 49. – С. 234-244.

References

1. Gladkova V.M., 2007. Osnovy akmeologii: pidruchnyk [Fundamentals of Acmeology: Textbook.] Lviv: New World, 320 p.
2. Matyushyna Yu.I., 2010. Formirovaniye professyonalnogo ymydza u budushcheho perevodchyka [Formation of a professional image of a future translator: the dissertation author's abstract on obtaining a scientific degree of a candidate of pedagogical sciences] Kaliningrad, 21 p.
3. Pereygina Ye.B., 2002. Psikhologiya imidzha. [Psychology of the image.] Moscow: Aspect Press, 224 p.
4. Rean A.A., Kolominsky Ya.L., 1999. Sotsyalnaia pedagogicheskaya psikhologiya. [Social pedagogical psychology.] SPb, p. 235-237
5. Serman L.I., 2015. Analiz pokaznykh ta rivniv sformovanosti profesiynogo imidzhu maibutnykh uchyteliv inozemnykh mov. [Analysis of indicators and levels of formation of professional image of future foreign languages teachers] Collection of scientific works: Pedagogy and Psychology, 49, p. 234-244.

В статье исследуется имеющийся уровень сформированности профессионального имиджа будущих учителей иностранных языков в контексте ценностно-мотивационного критерия. Проведенный анализ современных отечественных и зарубежных научных исследований. Изучается роль мотивации в процессе формирования профессионального имиджа. Поскольку статья описывает ход и результаты диагностического исследования, применялись такие методы, как анкетирование и анализ полученных результатов. В работе определены показатели данного критерия, подробно описан диагностический инструментарий и ход диагностического исследования, представлены и проанализированы полученные результаты.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональный имидж, мотивация, критерий, показатель, диагностика

Analysis of the level of formation of the professional image of future foreign languages teachers (value and motivation criterion) The professional image of the future foreign languages teacher is a complex and multidimensional concept. The problem of professional image formation is insufficiently covered in research papers. This scientific issue is particularly important at the time of the formation of the New Ukrainian School and the implementation of the appropriate professional training of a new generation teacher. The author demonstrates the importance of motivation in the process of formation of the professional image of future foreign languages teacher. The article contains a description of current ukrainian and foreign sources. The author aims to find out the level of formation of the professional image of future foreign languages teachers in the context of the value and motivational criterion. Such a study is conducted for the first time. For this purpose, the indicators of this criterion are defined, the diagnostic toolkit is described in detail. Since the study presents the results of a diagnostic study of the formation of professional image, the methodological framework includes methods of surveys, questionnaires and the analysis of the results. It is summarized that the students's idea of the professional image is spontaneously formed; students have elements of image thinking: understanding the need to develop self-presentation skills, self-confidence; students are ready to perceive knowledge that promotes the acquisition of skills and abilities for the development of individual and professional qualities; the present level of formation of the professional image of future teachers of foreign languages does not meet the modern requirements of successful professional self-realization. The results of the research in the article are important for solving the research problem, because they cover the real level of formation of the professional image of students – future foreign language teachers, which allows to see prospects and correct further scientific and practical research. The obtained results extend the possibilities of improving modern approaches to teaching disciplines of the professional cycle in order to form the necessary competences in higher education students.

Key words: professional training, professional image, motivation, criterion, indicator, diagnostics

УДК 7.071.4:784

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-120-122

Сухолова Маріанна Анатоліївна,
аспірант,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОГО ІМІДЖУ ВИКЛАДАЧА ВОКАЛУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

У статті розглянуто особливості формування фахового іміджу викладача вокалу в сучасних умовах. Наголошено, що інтенсифікація комунікативно-творчих процесів у сучасній культурно-мистецькій сфері вимагає від викладача вокалу значних психологічних та інтелектуальних ресурсів в управлінні враженням про себе й у формуванні власного іміджу як необхідного елементу успішної самореалізації.

Ключові слова: імідж, фаховий імідж, професійна підготовка, музична освіта, викладач вокалу.

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті визначено основні завдання, пов'язані з професійним та духовним становленням особистості, формуванням її здібностей, здатності до емоційно-естетичного сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби у творчому самовираженні.

Важлива роль у вирішенні цих завдань належить вокальному мистецтву. У зв'язку з цим перед музичною освітою постає багато завдань, серед яких одним з актуальних є проблема розвитку формування фахового іміджу майбутнього викладача вокалу у процесі професійної підготовки. Її актуальність зумовлена суспільними вимогами до професійної музичної освіти, ідеями методологічної переорієнтації мистецького процесу на розвиток особистості майбутнього фахівця, виховання його самобутності, креативності, творчої активності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти проблеми формування фахового іміджу майбутнього викладача висвітлено науковцями в контексті дослідження: психології індивідуальності (В. Мерлін, С. Рогов, С. Рубінштейн та ін.); концептуальних засад та практичного інструментарію іміджології (П. Берд, Л. Браун, Ф. Джефкінс, А. Панасюк та ін.); особливостей становлення «Я-концепції» особистості (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.); сутності професійного іміджу фахівця та особливостей його ефективної самопрезентації (В. Бебік, М. Вудкок, Ф. Кузін та ін.); формування педагогічного іміджу та

«професійного образу Я» майбутнього викладача (Н. Гузій, А. Морозов, С. Панчук, О. Чебикін та ін.).

Мета статті: аналіз особливостей формування фахового іміджу викладача вокалу в сучасних умовах; розгляд ключових понять, пов'язаних з терміном «фаховий імідж».

Результати дослідження. Інтенсифікація комунікативно-творчих процесів у сучасній культурно-мистецькій сфері вимагає від викладача вокалу значних психологічних та інтелектуальних ресурсів в управлінні враженням про себе й у формуванні власного іміджу як необхідного елементу успішної самореалізації. Мета педагогічної іміджології полягає в тому, щоб науково-обґрунтованим дослідницьким шляхом побудувати програму впровадження і реалізації іміджових атрибутів викладача вокалу, а також сформувати образ сучасного мистецького закладу.

Образ майбутнього викладача вокалу повинен формуватися з урахуванням специфіки його сценічно-мистецької діяльності й потреб його учнів, студентів та вихованців, при цьому необхідно пам'ятати, що кожен такий фахівець – це жива реклама мистецького закладу, адже саме через його образ у оточуючих складається враження про стан мистецької освіти в цілому.

Креативний аспект готовності до інноваційної діяльності фахівця з музичного мистецтва виявляється у відкритості музично-педагогічним інноваціям, у гнучкості, критичності мислення, творчій уяві. Готовність до інноваційної діяльності – це особливий особистісний стан, зумовлений наявністю у вчителя музики мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності,

володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і педагогічної рефлексії [3].

Іміджологія – це галузь наукового знання, що допомагає оволодіти реальними механізмами ефективного впливу зовнішнього вигляду людей один на одного. Іміджологія є системою, що поєднує теоретичні та практичні питання, зорієнтовані на побудову іміджу особистості. Місія іміджології – допомогти людям компактно та майстерно використовувати напрацьовані впродовж віків методики ефективної самопрезентації в повсякденних життєвих інтеракціях, набуті морально-психологічної впевненості в діловому спілкуванні, осягнути власне тіло як неповторну й унікальну модель та першооснову власної творчості. В іміджології кожна людина – це, насамперед, персона, особистість, індивідуальність, яка володіє величезним потенціалом візуалізації свого внутрішнього «Я».

В межах педагогічної іміджології, фаховий імідж викладача кваліфікують як чинник успішності у професійній діяльності та як інструмент створення міжособистісних зв'язків та соціальних відносин.

Н. Попович підкреслює, що важливою професійною рисою сучасного фахівця є оперування на належному рівні системою інтегрованих різнопредметних знань, навичок та умінь: загальнопедагогічних, дидактичних, спеціально методичних, предметних тощо. Це можливо забезпечити, якщо в процесі навчання, та в період удосконалення фахівця в умовах післядипломної освіти, цілеспрямовано формуються ті основні структурні елементи й ціннісні орієнтації, які готують майбутніх викладачів до сприйняття як нових професійних знань, так і переструктурування чи перегляду знань, отриманих в процесі навчання [4, с. 44].

Фаховий імідж є важливим аргументом для прийняття професійних рішень у освітньо-мистецькій сфері. При цьому, основна частина освітньо-творчих взаємодій будується не на сутнісному пізнанні іншого, а на основі іміджу, що виявляється під час публічної взаємодії. Володіння іміджевим механізмом є важливим, перш за все, для людей публічних професій, зокрема для викладача вокалу, оскільки його професійна діяльність є джерелом культурно-естетичної інформації, носієм так званих «культурних кодів», а також соціалізації особистості, як самого викладача, так і того, хто навчається. Фаховий імідж викладача вокалу – це форма професійної життєдіяльності особистості, завдяки якій «на люди»

виставляються сильнодіючі особистісно-ділові характеристики конкретної людини.

Безперечно, далеко не всім педагогічним працівникам ці риси притаманні, їх необхідно створювати, формуючи позитивний особистісний імідж. Для того, щоб сформувати особистісно-професійний імідж, викладачеві потрібно добре попрацювати над собою. За загальновизнаною думкою, імідж викладача – це стереотип образу педагога в поданні студентів, колег і соціального оточення [5, с. 165]. При формуванні чи корекції іміджу викладача слід враховувати притаманні йому особистісні якості та якості, які вбачають у ньому оточуючі.

З цієї метою доцільно, на думку І. Жердевої, С.Рашидової використовувати методи загальної іміджології, що є найбільш значущими і важливими. Серед них: *позиціонування, маніпулювання, емоціоналізація, деталізація, метафоризація, акцентування інформації, вербалізація, візуалізація, дистанціювання, опитування громадської думки, впровадження моделей сприйняття, нейролінгвістичне програмування* та інші [1, с. 50].

Необхідно також підкреслити, що дієвим аспектом формування фахового іміджу сучасного викладача вокалу є мотивація. Різноманітні мотиви особистості виступають спонукальною силою в досягненні поставленої мети.

Мотив та мета утворюють своєрідний «вектор» діяльності, визначають її напрям, а також величину зусиль, розвивають особистість майбутнього професіонала, формуючи її. Цей вектор виступає в ролі системоутворювального чинника, що організує всю систему психічних процесів і станів, які формуються і розкриваються в процесі іміджевої діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, фаховий імідж викладача вокалу є вагомим фактором, що забезпечує успішність професійної самореалізації і вимагає від майбутніх фахівців дбайливого ставлення до своєї особистості як до інструменту мистецької освітньо-виконавської діяльності, на основі креативно-творчого пошуку, професійного зростання, емоційно-естетичної виразності та мистецької взаємодії.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів окресленої проблеми. Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є дослідження основних методів іміджології, що забезпечують ефективність формування фахового іміджу майбутнього викладача вокалу в процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах

Список використаних джерел

1. Жердева І.С., Рашидова С.С. Методика формування іміджу викладача вищої школи. / І. С. Жердева, С.С. Рашидова // *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. – 2016. – № 4 (73). – С. 48–61.
2. Маценко В. Технологія іміджу / В. Маценко. – К.: Главник, 2005. – С. 3–15.
3. Попова Л. Імідж сучасного педагога/ Л. Попова // *Відкритий урок: Розробки. Технології. Досвід*. – 2008. – №3. – С. 18–20
4. Попович Н. М. Неперервна педагогічна освіта: організаційно-методичні засади : навч. посіб. / Н. М. Попович. – Ужгород : Вид-во ФОП Брежа А. Е., 2014. – 124 с.
5. Сухолова М.А. Професійний імідж як умова успішної самореалізації майбутнього викладача вокалу / М.А.Сухолова // *Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття: Зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції, Мукачево, 19–20 квітня 2018 р.* – Мукачево : МДУ, 2018. – С.164–166.

References

1. Zherdyeva, I.S. and Rashydova, S.S., 2016. Metodyka formuvannya imidzhu vykladacha vyshchoyi shkoly [Methodology for the formation of the image of the teacher of higher education]. *Personality Spirituality: methodology, theory and practice*, 4 (73), pp. 48-61.
2. Matsenko, V. 2005. *Tekhnolohiya imidzhu* [Image technology]. Kiev: Chief.
3. Popova, L., 2008. Imidzh suchasnoho pedahoha [Image of a modern teacher]. *Open lesson. Developments. Technologies. Experience*, 3.
4. Popovych, N. M. 2014. *Neperervna pedahohichna osvita: orhanizatsiyno-metodychni zasady* [Continuous pedagogical education: organizational and methodical foundations]. Uzhgorod: Ed. of FOP Breza A. E.
5. Cukholova, M.A., 2018. Profesiyny imidzh yak umova uspishnoyi samorealizatsiyi maybutn'oho vykladacha vokalu [Professional image as a condition for successful self-realization of the future teacher of vocal]. In: *Art Education in the European Socio-Cultural Space of the XXI Century: II International Scientific and Practical Conference*. Mukachevo, April 19-20, 2018 Mukachevo: MSU.

В статье рассмотрены особенности формирования профессионального имиджа преподавателя вокала в современных условиях. Отмечено, что интенсификация коммуникативно-творческих процессов в современной культурно-художественной сфере требует от

преподавателя вокала значительных психологических и интеллектуальных ресурсов в управлении впечатлением о себе и в формировании собственного имиджа как необходимого элемента успешной самореализации.

Ключевые слова: имидж, профессиональный имидж, профессиональная подготовка, музыкальное образование, преподаватель вокала.

The article considers the peculiarities of forming the professional image of the vocal teacher in modern conditions. It was emphasized that the intensification of communicative-creative processes in the contemporary cultural and artistic sphere requires the teacher of vocal significant psychological and intellectual resources in managing the impression of oneself and in the formation of their own image as a necessary element of successful self-realization. The image of the future teacher of vocals should be shaped taking into account the specifics of his stage-art activities and the needs of his students, students and pupils, while it is necessary to remember that each such specialist is a live advertisement of an artistic institution, because it is because of his image of the surrounding impressions about the state of art education in general. The creative aspect of readiness for the innovative activity of a specialist in musical art is revealed in the openness to musical-pedagogical innovations, in the flexibility, critical thinking, creative imagination. Readiness for innovation is a special personality condition, due to the presence of music teacher in the motivation-value relation to professional activity, possession of effective ways and means of achieving pedagogical goals, ability to creativity and pedagogical reflection. Within the framework of pedagogical imageology, the professional image of the teacher qualifies as a factor of success in professional activity and as an instrument for the creation of interpersonal relations and social relations. It is proved that professional image is an important argument for making professional decisions in the educational and artistic sphere. At the same time, the bulk of educational and creative interactions is based not on the actual knowledge of the other, but on the basis of the image that manifests itself during public interaction. Possession of the image mechanism is important, first of all, for people of public professions, in particular for vocals, because his professional activity is a source of cultural and aesthetic information, the bearer of so-called "cultural codes", as well as the socialization of personality, both the teacher himself and the one who is studying.

Key words: image, professional image, professional training, musical education, vocal teacher.

УДК: 372.881.116.12

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-122-125

Хома Ольга Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет, м. Мукачеве
orcid.org/0000-0002-0778-1431

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ

У статті розкриваються сучасні підходи з підготовки майбутніх учителів початкової школи до навчання української мови. Актуальність дослідження зумовлена реформами, що проходять в початковій освіті. Проаналізовано окремі законодавчі акти, наукові розвідки з означеної проблеми. З'ясовано методи, форми навчання в новій українській школі. Автором визначено напрями підготовки майбутніх учителів 1-4 класів в умовах реформування освіти. Увага заціктована на квазіпрофесійних завданнях, що передбачають моделювання ситуацій, наближених до професійної діяльності.

Ключові слова: початкова школа, заклад вищої освіти, Концепція Нової української школи, компетентнісний підхід, метод навчання, інтеграція, квазіпрофесійні завдання.

Постановка проблеми. З 1 вересня 2018 року початкова школа працює за новим Державним стандартом. Міністерство освіти і науки спільно з громадською спільнотою «Освіторія», міжнародним фондом «Відродження» та студією онлайн-освіти EdEra проводило навчання вчителів, які вчитимуть перші класи з 2018-2019 навчального року. Визначено передумови успішного впровадження Концепції Нової української школи, запропоновано інноваційні методи і прийоми навчання, змінено форму навчання – створення вісьмох навчальних осередків, що мають бути в тісному взаємозв'язку. Сьогодні важливим питанням є розробка методичних рекомендацій до роботи в кожному із них. Актуальною постає проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до навчання української мови в контексті змін в початковій освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні положення, принципи державної мовної політики сформульовано у Законі України «Про освіту» (Розділ 1, стаття 7). «Мовою освітнього процесу в закладах освіти є державна мова. Держава гарантує кожному громадянину України право на здобуття формальної освіти на всіх рівнях (дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої), а також позашкільної та післядипломної освіти державною мовою в державних і комунальних закладах освіти [2].

Відповідно новий Державний стандарт початкової освіти визначив ключові компетентності, серед яких володіння українською мовою, «що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано

пояснювати факти, а також любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях» [1, с.1]. Здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами належить також до однієї із компетентностей.

Сьогодні змінюються мета і завдання до оволодіння державною мовою. «Метою вивчення української мови та літератури, мов та літератур відповідних корінних народів і національних меншин є формування комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей; розвиток особистості здобувачів освіти засобами різних видів мовленнєвої діяльності; здатності спілкуватися українською мовою, мовами відповідних корінних народів і національних меншин для духовного, культурного і національного самовираження, користуватися ними в особистому і суспільному житті, міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей [1, с.2].

Особливістю Нової української школи є, з-поміж іншого, організація такого освітнього середовища, яке сприятиме вільному розвитку творчої особистості дитини. З цією метою змінюються просторово-предметне оточення, програми та засоби навчання. У Новій українській школі зростає частка проектної, командної, групової діяльності у педагогічному процесі. Відповідно урізноманітнюються варіанти організації навчального простору в класі. Крім класичних варіантів, використовуються новітні, наприклад, мобільні робочі місця, які легко трансформувати для

групової роботи [4]. Означені законодавчі акти переорієнтовують початкову освіту на компетентнісний підхід до навчання.

Проблема підготовки фахівців до професійної діяльності є предметом дослідження як психологів, так і педагогів (Л. Кандибович, З. Курлянд, А. Линенко, С. Максименко, В. Моляко, О. Мороз та інші.). Інноваційна діяльність педагога знайшла місце у наукових розвідках І. Дичківської, В. Зелюк, О. Пометун, М. Швардак та інших. Сучасні підходи до навчання української мови розкриваються у наукових працях М.Вашуленко, О.Вашуленко, М.Захарійчук, К.Пономарьовою та інших. Дослідження педагогів, методистів дають можливість визначити засади підготовки майбутнього вчителя, шляхи упровадження нових технологій навчання.

Відтак, аналізуючи вимоги до вчителя, В. Зелюк виокремлює уміння, якими він повинен оволодіти:

1. Уміння застосовувати педагогіку партнерства, в основі якої – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем та батьками.

2. Уміння працювати на засадах особистісно орієнтованої моделі освіти та компетентнісного підходу.

3. Уміння скористатися академічною свободою, продовжувати власну професійну освіту, готувати авторські навчальні програми, розробляти методи, стратегії, способи та засоби навчання; активно артикулювати власну фахову думку.

4. Уміння співпрацювати з іншими вчителями та учнями шляхом створення цифрових ресурсів, презентацій та проектів.

5. Навчити учнів бути глобальними: спілкуватися з усім світом за допомогою сучасних цифрових засобів.

6. Мати розвинені навички інноватора [3, с.19].

Сьогодні вимагає від здобувачів вищої педагогічної освіти детального вивчення і аналізу законодавчої, науково-методичної бази, оволодіння інноваційними методами навчання. Підготовка майбутнього вчителя до навчання української мови набуває нового змісту.

Мета статті: з'ясувати теоретичні засади підготовки майбутнього вчителя початкової школи до навчання української мови в контексті сучасних освітніх реформ. Завдання дослідження: проаналізувати окремі законодавчі, науково-методичні матеріали щодо реформування початкової школи; визначити пріоритетні напрями дослідження з підготовки майбутнього вчителя до навчання української мови. Методи наукового дослідження: опитування, бесіда, аналіз змісту законодавчих актів та науково-методичної літератури, педагогічне спостереження.

Результати дослідження. Українська мова, без перебільшення, є одним із найважливіших предметів початкової школи, так як є засобом навчання, спілкування і, основне, виховання. У свою чергу знання державної мови дає можливість особистості: а) здобувати якісну ступеневу освіту; б) здійснювати майбутню професійну діяльність на будь-якому рівні; в) соціалізуватися в суспільстві, відчувати себе частиною української спільноти; взяти участь у громадсько-політичній діяльності країни.

«Пріоритетного значення в розбудові нової школи набуває завдання формувати в учнів систему загальнолюдських цінностей – морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей) та соціально-політичних (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність). У центрі освіти має перебувати виховання в учнів відповідальності за себе, за добробут нашої країни» [5, с.19].

Дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи проводиться на базі кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету. У процесі вивчення проблеми щодо нововведень в систему освіти проведено усне опитування студентів (41 респондент) спеціальності «Початкова освіта» ОС «бакалавр». Ставилися питання: що найбільш зацікавило їх в методиці навчання української мови в контексті Концепції Нової української школи. Майже 58%

респондентів назвали введені нові технології навчання, решта акцентували увагу на засобах та формах навчання (інтегроване навчання, ранкова зустріч першокласників, створення навчальних осередків). Бесіда з учителями початкової школи та спостереження за їх роботою показали, що окремі з інноваційних методів навчання мали місце в практиці роботи (метод проектів, інтерактивні та інші). Нововведення стосуються окремих технологій формування критичного мислення, організації занять, засобів, форм навчання, методів формування комунікативного мовлення, психологічних аспектів.

Виходячи з цього, наше дослідження було спрямоване на визначення концептуальних засад у підготовці майбутнього вчителя в нових реаліях [9]. Серед них: 1) ознайомлення студентів із Законом України «Про освіту», Концепцією Нової української школи, Новим Державним стандартом початкової загальної освіти («Мовно-літературна галузь»), Типовими освітніми програмами та іншими законодавчими актами в галузі освіти; 2) вивчення змісту Модельної програми для учнів 1 класу та методичних матеріалів до них (огляд Ітернет-матеріалів); 3) оволодіння інноваційними освітніми технологіями навчання і впровадження їх в практику роботи початкової школи під час проходження педагогічних практик; 4) формування в студентів практичних умінь і навичок проведення уроку української мови в початковій школі на основі інтеграції; 5) підготовка креативного вчителя, який стане носієм національної й світової культури.

Засвоєння нових підходів до навчання дасть можливість здобувачам вищої освіти зрозуміти, що зміст початкової школи конструється як цілісна система, що ґрунтується на особистісно орієнтованому і компетентнісному підходах.

Майбутній учитель початкової школи повинен, в першу чергу, зрозуміти філософію нової освіти: навчання має ґрунтуватися на пріоритетах суб'єктності учня, визнання за ним права на самореалізацію, що потребує зміни мети й ціннісних орієнтацій в освітньому процесі, методики діяльності вчителя. О.Савченко передусім звертає увагу на сформульовану у Законі України «Про освіту» мету. «Мета всебічного розвитку людини та можливі виміри її досягнення визначено через особистісні надбання, які слугують людям, суспільству, країні. Особистісне і громадянське представлене у взаємозв'язку, але з пріоритетом потреб людини. Це і є утвердженням принципу людиноцентризму і дитиноцентризму, що має відбитися у цілях розвитку кожного рівня освіти та їх реалізації» [6, с.1].

Педагог, науково-педагогічні працівники за новим Законом «Про освіту» (Розділ 6, ст. 54) не стільки виконавець, як творча особистість, яка має право на:

– академічну свободу, включаючи свободу викладання, свободу від втручання в педагогічну, науково-педагогічну та наукову діяльність, вільний вибір форм, методів і засобів навчання, що відповідають освітній програмі;

– педагогічну ініціативу;

– розроблення та впровадження авторських навчальних програм, проектів, освітніх методик і технологій, методів і засобів, насамперед методик компетентнісного навчання;

– вільний вибір освітніх програм, форм навчання, закладів освіти, установ і організацій, інших суб'єктів освітньої діяльності, що здійснюють підвищення кваліфікації та перепідготовку педагогічних працівників;

– доступ до інформаційних ресурсів і комунікацій, що використовуються в освітньому процесі та науковій діяльності [2].

Аналізуючи нововведення в системі початкової освіти, стає зрозумілим, що в процесі підготовки майбутнього вчителя до навчання української мови слід зацентувати увагу на добір форм та методів навчання, що спрямовані на формування креативного педагога, здатного до інновацій, до розуміння важливості мовної освіти. Через рідне слово передається досвід поколінь, любов до свого народу, його звичаїв, традицій. «Мова – духовне багатство народу. Чим глибше людина пізнає тонкощі рідної мови, тим тонша її сприйнятливість до гри відтінків рідного слова, тим більше

підготовлений її розум до оволодіння мовами інших народів, тим активніше сприймає серце красу слова» [7, с. 201].

Так як Концепція Нової української школи вимагає забезпечення різноплановості типів і структури уроків, інтегрованих зокрема, то в методиці навчання української мови нами зацентована увага на інтегрованих уроках. «Сконструйована система інтегрованих уроків мови й мовлення в початковій школі (із блоків знань різних предметів та видів діяльності, які об'єднуються навколо однієї теми) покликана сформувати в дітей здатність сприймати явища й предмети різнобічно й водночас – емоційно, системно, прищепити почуття національної свідомості, утвердити ідеали правди, добра, краси» [10, с. 2].

Інтеграція в освіті розглядається, як: різновид наукової інтеграції, що здійснюється в межах педагогічної теорії та практики; вища форма відображення єдності цілей, принципів, змісту, форм організації процесу навчання та виховання; процес і результат взаємодії структурних елементів змісту освіти, який супроводжується зростом системності та спресованості знань учнів; цілеспрямоване об'єднання, синтез відповідних навчальних дисциплін у самостійну систему цільового призначення, яка спрямована на забезпечення цілісності знань та вмінь

Інтеграцію в дидактиці С. І. Архангельський розумів як взаємозв'язок змісту, методів та форм навчання; Г. І. Батуріна – як цілісний навчально-виховний процес; Г. Ф. Федорець – як різноманітні зв'язки між структурними компонентами педагогічної системи. На думку американських дослідників, інтеграція в освіті – це організація процесу пізнання, за якою учні можуть використовувати знання та вміння, отримані в школі, в реальних життєвих ситуаціях [5, с. 72-73].

Зазначимо, що інтеграція в освітньому процесі не є новим чи недослідженим поняттям. В.Сухомлинський ініціював проведення уроків навчання грамоти серед природи: «Природа мозку дитини потребує, щоб її розум виховувався біля джерела думки – серед наочних образів, і насамперед серед природи, щоб думка переключалася з наочного образу на «обробку» інформації про цей образ» [7, с. 34]. Учні «йшли в природу – в ліс, в сад, на поле, луг, берег річки, – слово ставало в моїх руках знаряддям, за допомогою якого я відкривав дітям очі на багатство навколишнього світу» [7, с. 202]. Означену методику навчання доцільно повернути в практику роботи початкової школи, її модернізувати відповідно до реалій.

Проведений нами аналіз сучасних підходів до навчання української мови дає можливість констатувати, що сьогодні методична наука поповнилася технологіями навчання української мови, серед яких: «Шість цеглинок», «Щоденні п'ять», «Кубування» та інші. Наступне важливе завдання в підготовці вчителів – це ознайомлення студентів з новими методами навчання й апробувати їх у процесі проходження педагогічної практики, що дасть можливість майбутнім учителям застосувати їх в професійній діяльності. Лекційно-практичні заняття з дисципліни «Методика навчання української мови з каліграфією» дали можливість змодельовувати фрагменти уроків з їх застосуванням.

Нами вивчалася термінологія окремих методик навчання, їх зміст. Дійшли висновків, що вона занадто насичена іншомовною лексикою (методика «Рафт», «Сторітелінг» та інші), а назва методу «мозковий штурм» («мозкова атака») не відповідає природі дитячого мислення. В.Сухомлинський застерігає: «Ми, вчителі, маємо справу з найціннішим, найтоншим, наймогутнішим, що є в природі, – з мозком дитини. Коли думаєш про дитячий мозок, уявляєш ніжну квітку троянди, на якій тремтить крапля роси. Яка обережність і ніжність потрібні для того, щоб, зірвавши квітку, не зронити краплю. Ось така обережність потрібна нам сьогодні, коли ми торкаємось найтоншого і найніжнішого в природі – мислячої матерії організму, що росте» [7, с.33].

Метод мозкової атаки пропонуємо назвати «накопиченням ідей» чи «ланцюжок знань», удосконаливши кроки його виконання. До речі, Міносвіти наголошує, що в онлайн-курсі для вчителів відкрито новий модуль про вікові особливості нейропсихології дітей, що, на нашу думку, є вкрай важливим у доборі методів навчання. Вчителі дізнаються про особливості дитячого мозку, з процесами сприймання тощо. Таки чином, назва методу навчання не повинна суперечити психологічним висновкам. Уся робота з підготовки майбутніх учителів має бути спрямована на розуміння тих психолого-педагогічних засад, що визначають сутність і зміст початкової освіти.

Окрім цього, українська педагогічна наука нагромадила багатий досвід навчання молодших школярів, опираючись на наукові основи етнопедагогіки, психології, праці вітчизняних педагогів та методистів (В. Сухомлинський, С. Русова, М. Васьуленко, Т. Донченко, К. Пономарьова та інші.). Його постійне вивчення, осмислення дасть можливість майбутньому фахівцю розробляти авторську методику на національному ґрунті, враховуючи європейський досвід навчання молодших школярів. Практика проведення уроків української мови в початковій школі показує, що метод гри є найважливішим у навчанні шестирічних дітей. На цей осередок освітнього процесу ми акцентуємо особливу увагу. Під час дослідження методів навчання української мови в початковій школі нами розроблено дидактичні ігри, що формують у молодших школярів критичне мислення, національно мовленнєву особистість [8].

На практичних заняттях дисципліни «Методика навчання української мови з каліграфією» студентам пропонувалися квазіпрофесійні завдання, які є наближеними до умов реальної фахової діяльності і мають творчий характер. Серед таких завдань:

1. Змодельуйте фрагмент уроку проведення ранкової зустрічі з першокласниками. Складіть методичні рекомендації до проведення таких зустрічей.

2. Змодельуйте фрагмент уроку (пояснення нового матеріалу) в другому класі на тему «Мова і мовлення. Поясніть учням поняття «українська мова – державна мова».

3. Доберіть комунікативні завдання до теми «Речення за метою висловлювання». Проведіть фрагмент уроку на виконання одного із них.

Студенти моделюють фрагменти уроків української мови із застосуванням інноваційних методів навчання, розробляють компетентнісні завдання, проводять уроки української мови під час педагогічної практики, створюючи власну творчу лабораторію.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Отже, реалізація низки освітніх законодавчих актів залежить багато в чому від підготовки майбутнього вчителя початкової школи в закладах вищої освіти. У процесі теоретичного аналізу проблеми нами: з'ясовано окремі положення законодавчих, науково-методичних матеріалів з реформування початкової школи; визначено пріоритетні напрями дослідження щодо підготовки майбутнього вчителя до навчання української мови в контексті освітніх реформ; зацентовано увагу на важливості впровадження розроблених на платформі ЕДЕРА інноваційних методів навчання; викладено власну думку щодо термінології окремих методів навчання; наголошено на застосуванні дидактичних ігор, що формують мовленнєво національну особистість.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розробці методичних рекомендацій до навчання української мови в першому класі.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти / Учитель початкової школи. – 2018. – № 4 (вкладка). – С.1–16.
2. Закон України «Про освіту». Прийнято Верховною Радою України 05.09.2017: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата опублікування: 28.09.2017).
3. Зелюк В. В. Нова школа: новий учитель / В. В. Зелюк // Постмедотика –2016. – №2. – С.18–20.4.

4. Методичні рекомендації щодо організації освітнього простору Нової української школи. Додаток до Наказу МОН від 23.03.2018 року № 283. Електронний варіант. Режим доступу https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/60372/.
5. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.
6. Савченко О. Я. Закон України «Про освіту»: коментар у контексті проблем реформування початкової освіти. / О. Я. Савченко – Початкова школа. – 2018. – №1. – С.1-4
7. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. Вибрані твори в 5-ти т. Т.3. К.: Радянська школа, 1977. – 670с.
8. Хома О.М. Дидактична гра як один із засобів пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови в початковій школі / О. М. Хома // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.– Науковий журнал.– Суми, СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. – №7 (61). – С.111-121.
9. Хома О. М. Формування компетентностей у молодших школярів в контексті сучасних освітніх реформ / О. М. Хома, О. М. Ліба // Освітологічний дискурс. – №1–2 (20-21), 2018. – С.291–302.
10. Шильцова Л.М. Інтегровані уроки мови й мовлення в початковій школі / Л. М. Шильцова, Л.О. Варзачька.– Х.: Веста: В-цтво «Ранок», 2008.– 176с.

References

1. Derzhavnyj standart pochatkovoyi osvity, 2018 [State standard of primary education] Primary school teacher, 4, p.1-16.
2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu», 2018 [Law of Ukraine «On Education»]. Available at: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/214519>.
3. Zelyuk, V.V., 2016. Nova shkola: novyj uchytel [New school: new teacher] Postmethods, 2, p. 18-20.
4. Metodychni rekomendaciyi shodo organizaciyi osvitnogo prostoru Novoyi ukrayinskoyi shkoly. Dodatok do Nakazu MON, 23.03.2018. [Methodical recommendations for the organization of the educational space of the New Ukrainian school. Addition to the Order of MES from 23.03.2018 year No. 283.] https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/60372/.
5. Nova ukrayinska shkola: poradnyk dlya vchytelya, 2017. Bibik, N. M. [New Ukrainian school: a teacher's guide]: Publishing house «Pleyady».
6. Savchenko, O.Ya. ,2018. Zakon Ukrainy «Pro osvitu»: komentar u konteksti problem reformuvannya pochatkovoyi osvity. [Law of Ukraine «About education»: comment in the context of primary education reformation]. Primary school, 1, p.1-4.
7. Suxomlynskyj, V.O. 1977. Serce viddyayu dityam .[I give my heart to children]: Selected works in 5 books.
8. Khoma, O.M. Dydaktychna gra yak odyn iz zasobiv piznavalnoyi diyalnosti uchniv na urokax ukrayinskoyi movy v pochatkovij shkoli [Didactic game as a means of cognitive activity of students at the Ukrainian language lessons in a primary school]. Pedagogical Sciences: theory, history, innovative technology. Scientific journal, 7 (61). P. 111-121.
9. Khoma, O.M., Liba, O.M., 2018. Formuvannya kompetentnostej u molodshyx shkolnyariv v konteksti suchasnyx osvitnix reform. [Formation of competences in students in the context of contemporary educational reforms], 1-2, p. 291-302.
10. Shylczova, L.M., Varzaczka, L.O Integrovani uroky movy j movlennya v pochatkovij shkoli. [Integrated lessons of language and speech in primary school]: Vesta: In-in «Ranok».

В статті розкриваються сучасні підходи до підготовки майбутніх учителів початкової школи до навчання української мови. Актуальність дослідження обумовлена реформами. Проаналізовані окремі законодавчі акти, наукові дослідження по означеній проблемі. Вияснено методи, форми навчання в новій українській школі. Автором визначені напрями підготовки майбутніх учителів 1-4 класів в умовах реформування освіти. Увага звернена на квазіпрофесійні завдання, передбачаючі моделювання ситуацій, близьких до професійної діяльності.

Ключові слова: початкова школа, заклад вищої освіти, Концепція Нової української школи, компетентнісний підхід, метод навчання, інтеграція, квазіпрофесійні завдання.

The article reveals the modern approaches to the training of future primary school teachers to the teaching of the Ukrainian language. The topicality of the study is due to the reforms that take place in primary education. They change the content, teaching methods and forms. Education in primary school is aimed at the formation of competencies, the leading of which is the knowledge of the state language. Knowledge of the Ukrainian language allows the individual to receive a step-quality education; to carry out future professional activities at any level; to socialize in society, to feel him or herself as a part of Ukrainian community; to take part in the social and political activities of the country. The purpose of the research was to study the theoretical foundations of training future primary school teachers for the Ukrainian language teaching in the context of modern educational reforms. Research methods: analysis of scientific literature, conversation with primary school teachers, interviewing. Task: to analyze some legislative, scientific and methodological materials about the primary school reformation; to determine the priority areas of research about the preparation of future teachers to teaching the Ukrainian language. Analyzed the separate legislative acts, scientific researches on the designated problem. Considerable attention is focused on the Law of Ukraine "About education"(article 7), the Concept of a New Ukrainian school. Methods, forms of training in new Ukrainian school are found out. The author of the article points out the importance of these methods in order to integrate methodological science into the European one. At the same time, the importance of the selection of teaching methods on the national basis was noted. Were proposed educational games that shape the national-linguistic identity. It is emphasized that the native word is a means of education.

Key words: primary school, higher education institutions, the Concept of a New Ukrainian school, competence approach, teaching method, integration, quasi-professional tasks.

УДК 371.13:004

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-126-128

Чекан Оксана Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Барна Христина Василівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве,

Любченко Інна Іванівна,

кандидат педагогічних наук,

КВНЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т.Г. Шевченка», м. Умань

ВИДИ ТА СПОСОБИ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ВНЗ

У статті обґрунтовано науково-методичні основи щодо використання інноваційних технологій майбутніми вихователями дітей дошкільного віку в умовах модернізації навчального процесу ВНЗ. Визначено теоретичні засади проблеми інформатизації освіти, основну мету та завдання засобів і методів використання інноваційних технологій майбутніми вихователями дітей дошкільного віку в умовах модернізації навчального процесу вищого навчального закладу. Виділено типи навчальних занять з використанням інноваційних технологій, обґрунтовано висновки з проведеного дослідження.

Ключові слова: інноваційні технології, інформаційна культура, інформаційна компетентність, модернізація навчального процесу.

Постановка проблеми. Перед вищою освітою в епоху інформатизації суспільства стоїть завдання підготовки фахівців, які володіють сучасними інноваційними технологіями на рівні світових вимог. У законі України «Про освіту» відзначається, що метою освіти є всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом багато педагогів пов'язують питання оптимізації процесу навчання з використанням інноваційних технологій (К. Бойкачев, В. Венда, Р. Гергей, Б. Гершунський, Б. Лом, В. Ляудіс, Е. Маліночка, Е. Машбіц, А. Савельєв, Г. Сельовко та інші). Інноваційні технології ґрунтуються на використанні деякої формальної моделі змісту, що представлена програмними засобами як педагогічними, так і телекомунікаційними. Обґрунтування концепцій різних педагогічних технологій представлене у роботах Н. Талізної, М. Кларіна, Ф. Янушкевича та інших. Вітчизняний досвід застосування інноваційних технологій знайшов віддзеркалення в роботах А. Барабанщикова, В. Беспалько, Я. Ваграменко, Т. Вороніна Ю. Деміна, В. Дика, В. Іванова, М. Карпенко, Д. Колосова, С. Крамарова, А. Кривошеєва С. Лобачева, Н. Макарової, В. Матюхіна, О. Молчанової, В. Овсянникова, А. Полякова, Ю. Попова, А. Савельєва, В. Самойлова, В. Солдаткина, А. Тіхоньова, С. Щенникова, А. Федосєєва, А. Хорошилова та інших.

Мета статті: аналіз засобів та методів використання інноваційних технологій майбутніми вихователями дітей дошкільного віку в умовах модернізації навчального процесу ВНЗ.

Результати дослідження. Під впливом упровадження інноваційних технологій в навчальний процес вищої школи знаходяться всі наочні сфери діяльності. Широке упровадження і звичне використання технологій стає методологічною основою домінування прикладного компоненту загальної наочної педагогічної освіти. У зв'язку з цим розробка методичної системи формування сучасної інноваційної компетентності є однією з найактуальніших задач модернізації інформатизації освіти. Проте повного розуміння місця і ролі даних інноваційних технологій у навчальному процесі вищої школи поки не досягнуто.

На сьогоднішній день в нашій державі існує безліч ВНЗ, у яких здійснюється підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. Підготовка фахівців даного напрямку неоднакова, оскільки є різна кількість годин, відведених на дисципліни, що

стосуються інформатики. Комп'ютерні технології є одним із видів сучасних інноваційних технологій, які мають величезне значення, як для студентів (майбутніх вихователів дітей дошкільного віку), так і для вихованців ДНЗ. Для повноцінного розвитку дитини-дошкільника у сьогоднішньому суспільстві держава та вищі навчальні заклади повинні насамперед забезпечити дошкільні установи інформаційно компетентними педагогами саме в сфері комп'ютерної техніки.

Зауважимо, що більшість словників обмежуються дефініцією слова «компетентність» і «компетентний», а саме: який має достатні знання в якій-небудь галузі, з чимось добре знайомий, кваліфікований; той, що володіє компетенцією. Компетентність — слово іншомовного походження, яке походить від латинського «competentio», що, у свою чергу, бере початок від слова «compeo» (дослівно: досягаю, відповідаю, підходжу). Словник іншомовних слів визначав це поняття як поінформованість, обізнаність, авторитетність [3, с.568]. Це є особистість, котра має професійні навички не просто в роботі з комп'ютером, а вміння застосовувати та використовувати його під час роботи з дітьми дошкільного віку.

Комп'ютер є багатофункціональною навчальною машиною. Його дидактичні можливості дозволяють майбутнім фахівцям дошкільної освіти під час роботи з вихованцями, завдяки новизні і нетрадиційності, залучати їх до активної навчально-пізнавальної діяльності; активізувати навчання шляхом використання привабливих і швидкозмінних форм подачі інформації (мультиплікація, колір, музика), стимуляції пошуку відповіді; поліпшити сприймання матеріалу за рахунок наочності, підкреслювання, обертання, кольорового зображення, графіки, мультиплікації, музики, відео; розвивати творче мислення шляхом експериментування, пошуку зв'язків між новою і старою інформацією, встановлення зв'язків і закономірностей в межах набору завчених фактів; розвивати абстрактне мислення за допомогою заміни, демонстрації конкретних предметів схематичними чи символічними зображеннями (кресленнями, графіками, діаграмами, формулами), наочною; формувати вміння раціонально будувати розумові операції (точно визначати ціль діяльності, завдання, засоби досягнення завдань, цілі); стимулювати рефлексію, аналіз вихованцям своєї діяльності шляхом отримання наочного зображення наслідків власних дій; реалізувати індивідуалізацію навчання за послідовністю понять, що вивчаються; керувати навчанням. Комп'ютер визначає, які навчальні завдання (питання, задачі, вправи) будуть запропоновані вихованцям, які пізнавальні дії (порівняння, зіставлення, абстрагування та ін.) вони мають виконати, до яких результатів і висновків дійти; здійснити доступ до «банків інформації» - практично безмежного обсягу інформації і її аналітичного опрацювання, що призводить до

безпосереднього залучення підростаючого покоління до інформаційної культури суспільства. Доступ до мережі Інтернет дозволяє взяти участь у міжнародних освітніх проєктах (спільний навчально-пізнавальний творчий або ігровий діяльності вихованців-партнерів, організований на основі комп'ютерних телекомунікацій), які мають спільну мету - дослідження певної проблеми (дослідницької, літературно-творчої, прикладної, інформаційної та інших); організувати дистанційне навчання з використанням персональних комп'ютерів і мережі Інтернет; забезпечити об'єктивність контролю, можливість реалізації суб'єктивного стилю спілкування.

Аналіз досвіду навчальних закладів свідчить про можливість використання комп'ютерної техніки у всіх ланках навчально-виховного процесу. Комп'ютер ефективно використовується на заняттях з різних напрямів. Використання комп'ютерних технологій можливе на різних етапах заняття. За рівнем комп'ютеризації виділяють два типи навчальних занять: з елементами комп'ютеризації; цілком комп'ютеризовані. Дія першого, як свідчать наведені вище приклади, характерне епізодичне застосування комп'ютерних технологій для розв'язання окремих завдань заняття: набуття нових знань, формування нових умінь, закріплення вивченого, виконання тренувальних вправ, контролю. Для другого типу навчальних занять - тривала робота з комп'ютерами для вирішення усього комплексу завдань.

Для введення комп'ютера у навчання створюються навчальні комп'ютерні програми (НКП), які керують пізнавальною діяльністю вихованця. Програма - це система команд для машини, за якими остання виконує запроєктовані дії [2, с. 256-258]. Створення навчальних програм є складною, але перспективною справою для спеціалістів з інформатики, педагогів, психологів, галузевих учених.

Сьогодні нагромаджено значний фонд програмних засобів навчання, що базуються на застосуванні технології мультимедіа. Мультимедіа є новою інформаційною технологією, тобто сукупністю прийомів, методів, способів продукування, обробки, зберігання, передавання аудіовізуальної інформації, заснованої на використанні компакт-дисків. Це дає змогу поєднати в одному програмному продукті текст, графіку, аудіо - та відеоінформацію, анімацію. Важливою властивістю мультимедіа є інтерактивність, що дає змогу користувачеві отримати зворотний зв'язок. Крім цього, в мультимедіа реалізується цифрове кодування інформації, завдяки

чому велика кількість даних зберігається на компакт-дисках (СД) [1, с.145-150].

Зміст і характер матеріалу, що викладається протягом лекційного курсу, передбачає достатній арсенал прийомів для створення проблемних ситуацій [4, с.189-200]. Готуючи питання проблемного характеру, необхідно, з нашого погляду, дотримуватися наступних вимог: орієнтувати студентів на висловлення власної думки, міркувань, припущень; домагатися самостійних відповідей, використовуючи вивчений матеріал або спираючись на знайомий матеріал; схилити студентів до аналізу дослідів, порівнянь, зіставлень, розкриття зв'язків, висновків і узагальнень. У якості дидактичних фільмів можна також використовувати педагогічні програмні засоби для створення прикладів віртуальних діалогів [5, с. 69-72].

Аналітико-синтетична діяльність студентів на лекційних заняттях з використанням інноваційних технологій є набагато продуктивнішою. Використання інноваційних (комп'ютерних та інформаційних) технологій дозволяє урізноманітнити теоретичний матеріал, що сприяє підвищенню інтересу до навчання у студентів, допомагає викладачу правильно формувати професійну компетенцію майбутніх фахівців дошкільної освіти та орієнтує студентів на подальшу самостійну роботу для глибшого вивчення матеріалу лекційного курсу. Величезний дидактичний потенціал використання інноваційних технологій навчання може бути розкритим лише за умов, якщо провідна роль у навчально-виховному процесі належатиме педагогу. Саме він визначає і забезпечує ті умови, за яких цей потенціал дійсно реалізується. Тому вища освіта повинна готувати педагогів (майбутніх вихователів дітей дошкільного віку) не просто з використанням інноваційних технологій а й готувати їх самих до використання даних технологій.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, множина професійно орієнтованих інформаційних асоціативних зв'язків студентів (майбутніх вихователів дітей дошкільного віку) при використанні інноваційних технологій у навчальному процесі ВНЗ є можливою. Якщо майбутній вихователь дітей дошкільного віку вже з першого курсу буде користуватися інноваційними технологіями, то в майбутньому, під час роботи з дошкільниками його діяльність не зміниться, а лише вдосконалюватиметься. Перспективи подальших розвідок у даному напрямку полягають у визначенні способів використання комп'ютера у навчально-виховному процесі дошкільних закладів.

Список використаних джерел

1. Кремень В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства / В. Кремень // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2006. – № 6. – С. 4-8.
2. Мардарова І. К. Підготовка майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ірина Костянтинівна Мардарова. – Одеса, 2012. – 239 с.
3. Ожегов, С.И. Словарь русского языка : около 60000 слов и фразеолог. выражений / С. И. Ожегов ; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – 25-е изд., испр. и доп. - М. : Оникс : Мир и Образование, 2006. – 973 с.
4. Співаковський О. В. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі : навч.-метод. посіб. / О. В. Співаковський, Л. Є. Петухова, В. В. Коткова. – Херсон : ХДУ, 2011. – 272 с.
5. Християнінов О. М. Вимоги до навчальних комп'ютерних програм у контексті активізації пізнавальної діяльності учнів / О. М. Християнінов, О. В. Вашчук // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1999. – №1. – С. 31-33.

References

1. Kremen' V. Informacijno-komunikacijni tehnologii v osviti i formuvannya informacijnogo suspil'stva / V. Kremen' // Informatika ta informacijni tehnologii v navchal'nih zakladah. – 2006. – № 6. – S. 4-8.
2. Mardarova I. K. Pidgotovka majbutnih vihovateliv do vikoristannya komp'yuternih tehnologij v organizaciji piznaval'noi diyal'nosti starshih doshkil'nikiv [Tekst] : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Irina Kostyantynivna Mardarova. – Odessa, 2012. – 239 s.
3. Ozhegov, S.I. Slovar' russkogo yazyka : okolo 60000 slov i frazeolog. vyrazhenij / S. I. Ozhegov ; pod obshch. red. L. I. Skvorcova. – 25-e izd., ispr. i dop. - M. : Oniks : Mir i Obrazovanie, 2006. – 973 s.
4. Spivakovsk'ij O. V. Informacijno-komunikacijni tehnologii v pochatkovij shkoli : navch.-metod. posib. / O. V. Spivakovsk'ij, L. E. Petuhova, V. V. Kotkova. – Herson : HDU, 2011. – 272 s.
5. Hristyaninov O. M. Vimogi do navchayuchih komp'yuternih program u konteksti aktivizacii piznaval'noi diyal'nosti uchniv [Tekst] / O. M. Hristyaninov, O. V. Vashchuk // Komp'yuter u shkoli ta sim'ji. – 1999. – №1. – S. 31-33.

В статье обоснованы научно-методические основы по использованию инновационных технологий будущими воспитателями детей дошкольного возраста в условиях модернизации учебного процесса высшего учебного заведения. Проанализирован опыт учебных заведений, который свидетельствует о возможности использования инновационных технологий во всех звеньях учебно-воспитательного процесса. Обоснованы выводы из описанного исследования и перспективы дальнейших исследований в данном направлении.

Ключевые слова: инновационные технологии, информационная культура, информационная компетентность, модернизация учебного процесса.

The article substantiates scientific and methodological bases regarding the use of innovative technology by future nursery teachers under conditions of modernization of educational process of higher educational establishment. It analyses the experience of educational institutions that witnesses about possibilities of the use of innovative technology in all sections of educational process. It studies types and methods of the use of innovative technology under conditions of higher educational establishment's educational process' modernization. It defines theoretical foundations of issue regarding information technology implementation into education, main purpose and tasks of means and methods of the use of innovative technology by future nursery teachers under conditions of modernization of educational process of higher educational establishment. There are presented new requirements to future specialists of preschool education in the area of competence enhance. There are distinguished types of educational classes with the use of innovative technology. Methodology of multimedia technology application during classes was demonstrated. There is presented the method of development of lecture course with the use of innovative technology in higher educational establishments. The article substantiates conclusions of described study and perspectives of further exploration in this direction.

Key words: innovative technology, information culture, information competence, modernization of educational process.

УДК 378:373.2.011.3-057.87:37.041

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-128-131

Черепаня Наталія Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Русин Надія Михайлівна,

старший викладач,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті визначено суть понять «готовність», «готовність до самоосвіти». Розкрито підходи формування готовності майбутніх вихователів до самоосвітньої діяльності, проаналізовано компоненти в структурі готовності вихователів до самостійної роботи.

Ключові слова: вихователь, готовність, самоосвіта, самоосвітня діяльність.

Постановка проблеми. Організація самоосвітньої діяльності в процесі навчання у ЗВО є показником сучасного, досить високого рівня системи освіти. Без уваги до самоосвіти як одного з основних елементів процесу навчання у вищій школі у наш час неможливо підготувати висококваліфікованих фахівців. Основний резерв підвищення ефективності процесу навчання і якості підготовки майбутніх вихователів необхідно шукати в раціональній організації навчального процесу. Завдання формування в суб'єктів навчання готовності до безперервної самоосвіти вимагає включення самоосвіти в навчальний процес як об'єктивного необхідного виду роботи. Це не нав'язування додаткової, позапрограмної роботи, а зміна характеру навчальної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження окремих аспектів готовності до професійно-педагогічного самовдосконалення та шляхів її формування перебувало в центрі уваги багатьох вчених: у контексті вивчення готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку (Т. Тихонова, Т. Степанова, М. Костенко); самоосвіти (Ю. Калугін, О. Малихін, І. Наумченко); самовиховання (С. Єлканов, О. Кучерявий, Л. Рувінський); мотивації професійного самовдосконалення педагога (Б. Кондратюк, О. Борденюк).

Мета статті: розкрити підходи до формування готовності майбутніх вихователів до самоосвітньої діяльності.

Результати дослідження. Готовність до самоосвіти — одна з складних властивостей особистості, в структурі якої можна виділити такі компоненти: рівень наявності усвідомленої потреби в самоосвітній діяльності, її мотиви, наявність початкової бази професійних знань, сформованість самоосвітніх умінь і навичок, становлення (засобом) самоосвіти, самостійність у організації цього виду діяльності. Самоосвіта стимулюється метою, ідеєю, що стала надбанням людини й тими засобами, що засвоєні в процесі спільної діяльності з людьми.

Під готовністю до самоосвіти ми розуміємо стан суб'єкта самоосвіти, що характеризується як позитивним відношенням до самоосвіти, так і практичним оволодінням цього процесу. Готовність до самоосвіти може бути описана структурно (когнітивний, особистісний і операційно-дійовий компоненти) і рівнево (високий, середній, низький рівень готовності до самоосвіти). Розглядаючи готовність до самоосвіти в сучасному інформаційному середовищі як інтеграційну міру сформованості узагальнених характеристик особистості (обізнаність, свідомість, дієвість і умілість), успіх становлення якого залежить від успішності становлення кожної з її складових, необхідно виділити можливість цілісної дії з боку педагогів, мета якої не формування «завершеного фахівця», а розвиток в ньому здібності до постійного самостійного пошуку інформації, стимулювання творчості й особливо творчого мислення [1, с. 18].

На початковому етапі свого розвитку самоосвіта є ситуативною, стихійною, неусвідомлюваною активністю, що виникає на основі орієнтовного рефлексу. Вона носить нецілеспрямований, несистематичний характер і самим суб'єктом нерідко не усвідомлюється і не контролюється. Таке пізнання нерідко характеризується дифузністю інтересів, відсутністю чіткої спрямованості на певний предмет або сферу знань. Спонукачами такої активності є стихійно виникаючі чинники зовнішнього середовища, що породжують мимовільну увагу й ситуативний інтерес.

На наступному етапі ця активність набуває зовнішньої детермінації, виконується під дією зовнішніх чинників, зокрема, під впливом педагога й набуває деякої цілеспрямованості (але при цьому мета задається ззовні й може не усвідомлюватися самою особою), систематичності (також під зовнішнім управлінням). Така самоосвіта характеризується екстринсивною (зовнішньою) мотивацією, спонукається вимогою педагога (у разі самоосвіти фахівця — вимогою керівництва або необхідністю практики професійної діяльності). Надалі відбувається наростання

суб'єктності, цілеспрямованості самоосвітньої активності, її самоврядності; вона набуває якості діяльності.

На етапі самоосвітньої діяльності процес пізнання стає повністю самостійним, тобто в ньому присутні як самоврядність, так і внутрішня детермінація, яка виявляється у внутрішній мотивації пізнавального процесу. Така самоосвітня діяльність також знаходиться в процесі розвитку, причому, тим показником, який характеризує перехід самоосвітньої діяльності від одного рівня до іншого, є мотивація [1, с. 19].

Відповідно до науково-функціональної класифікації видів діяльності, розвиток самоосвітньої діяльності можна представити у вигляді послідовних рівнів взаємодії, самоствердження, перетворення, пізнання, самовираження, служіння, що змінюють один одного. На рівні взаємодії самоосвіта стає внутрішньо вмотивованою й спонукається бажанням брати участь у груповій роботі, бажанням знаходитися в крузі однолітків, стати цікавим співбесідником, досягти загальної ерудованості. На даному рівні самоосвітня діяльність нерідко набуває колективних форм (гурток, клуб, об'єднання за інтересами, наукове студентське об'єднання), але участь в таких об'єднаннях диктується, головним чином, бажанням спілкуватися й взаємодіяти з іншими студентами. На рівні самоствердження самоосвітня діяльність мотивується репутацією, здійснюється за мотивами статусу кращого студента в групі, відмінника, з бажання зайняти вище положення серед колег, заслужити суспільне визнання. У роботі гуртків і об'єднань такі студенти, як правило, прагнуть отримати лідируючі позиції. Нерідко студенти беруть участь у науково-дослідній роботі, переслідуючи мету зайняти певне положення в групі, набути авторитет серед однолітків або пошану викладачів [4, с. 55]. На рівні перетворення основними мотивами здійснення самоосвітньої діяльності стають мотиви підготовки до професійної діяльності або її вдосконалення, бажання стати хорошим фахівцем, отримати вигіднішу й високо оплачувану роботу, стати конкурентноздатним на ринку праці. Студенти в даному випадку виявляють явну перевагу до тих сфер знань, які, на їх думку, мають безпосереднє відношення до майбутньої професії.

На рівні пізнання самоосвітня діяльність спонукається, перш за все, пізнавальною потребою і пізнавальним інтересом, причому це вже не ситуативний інтерес, викликаний цікавістю предмету, використанням ігрових і наочних прийомів. Такий пізнавальний інтерес відрізняється стійкістю й глибиною. Пізнавальна потреба є ненасичуваною; людина ставить питання, знаходить на них відповіді, і кожна знайдена відповідь породжує все нові запитання. Діяльність пізнання при цьому супроводжується позитивними емоціями.

На рівні самовираження самоосвітня діяльність відрізняється творчим характером, набуває рис наукової діяльності. Участь у науковій роботі на даному рівні мотивується не стільки бажанням проявити себе й придбати хорошу позитивну репутацію, скільки прагненням реалізувати свій особистісний потенціал, потребою в творчості. Сама наукова робота набуває творчого характеру, характеризується науковою новизною досліджень.

На рівні служіння самоосвітню діяльність спонукають мотиви служіння, пов'язані з бажанням приносити користь своєму найближчому оточенню й суспільству в цілому, бажанням удосконалити, поліпшити стан справ за допомогою своєї діяльності. Така діяльність керується вищими цінностями й присвячена служінню суспільству або пошуку істини [4, с. 56].

Самостійна робота розглядається як вищий рівень навчальної діяльності, що зумовлюється індивідуально-психологічними та особистісними особливостями студента як її суб'єкта. Організація самостійної роботи передбачає необхідність готовності до неї самого студента як суб'єкта цієї форми діяльності. Проблема загальної готовності до навчальної діяльності включає в себе проблему формування психологічної готовності студента до самостійної роботи, розвитку бажання та вміння навчатися. Підготовленість до самостійної діяльності виявляється в конкретних

знаннях, уміннях і навичках, потрібних для засвоєння необхідного матеріалу.

Аналіз літератури дозволив також з'ясувати зовнішні та внутрішні умови, які обумовлюють готовність до певного виду діяльності. Серед них найвпливовішими для самостійної роботи студентів у процесі навчання є: зміст та рівень складності завдань, новизна, творчий характер діяльності; обставини та умови діяльності; особливості стимулювання дій та результатів; мотивація, прагнення досягнення певного результату; прогнозування успішності своїх дій; самооцінка; нервово-психічний стан, стан здоров'я, фізичне самопочуття; особистий досвід мобілізації сил для розв'язання складних завдань; рівень самоконтролю, вміння створити оптимальні внутрішні умови для діяльності; відповідність схильностей та здібностей людини характеру обраної діяльності [3, с. 8].

В структурі готовності майбутніх вихователів до самоосвітньої роботи виділяють такі компоненти, як: мотиваційний; орієнтаційний; пізнавально-операційний; емоційно-вольовий; психофізіологічний; оцінюючий. Розкриємо суть кожного з цих компонентів [3, с. 9].

Мотиваційний компонент включає в себе професійні установки, інтереси, прагнення займатися педагогічною роботою. Його основою є професійно-педагогічна спрямованість (особисте прагнення людини застосовувати свої знання в обраній професійній сфері), в якій виражається позитивне ставлення до професії, прихильність та інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою фахову підготовку.

Орієнтаційний компонент – це ціннісно-професійні орієнтації, в основі яких лежать педагогічні ідеали, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них. Ядро орієнтаційного компонента – ціннісні орієнтації особистості, глибина професійно-педагогічного світогляду. До його основних структурних одиниць відносяться узагальнені професійні знання, погляди, переконання, принципи і готовність діяти в практичних ситуаціях відповідно до них [3, с. 9]. Орієнтаційний аспект є важливою характеристикою психологічної готовності до професійної діяльності, а тому весь навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі треба будувати таким чином, щоб усі форми роботи сприяли формуванню у студентів відповідальності, професійної етики, уміння доводити розумні вимоги до логічного кінця, співвідносити їх з можливостями тих, кому вони адресовані.

До пізнавально-операційного аспекту психологічної готовності належать професійна спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, педагогічне мислення, педагогічні здібності, знання, дії, операції і заходи, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності [3, с. 9]. Серед якостей пізнавально-операційного компонента готовності значне місце обіймає педагогічне мислення. Воно виявляється в умінні виявити педагогічні ситуації, явища, факти, розпізнати, змодельовати їх, спрогнозувати можливі наслідки. А для цього майбутньому соціальному педагогу необхідний високий рівень теоретичних знань, творче мислення і ґрунтовний багаж загальної культури. Емоційно-вольовий компонент психологічної готовності – почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності педагога; емоційний тонус, емоційна сприйнятливість, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль.

Психофізіологічний аспект психологічної готовності складають впевнення у своїх силах, прагнення наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, здатність вільно керувати своєю поведінкою та поведінкою інших, професійна працездатність, активність і саморегулювання, урівноваженість й витримка, рухомий темп роботи. Ці властивості і здібності забезпечують педагогу високу працездатність у виконанні професійних функцій [3, с. 10].

Оцінюючий компонент передбачає самооцінку своєї професійної підготовки і відповідність процесу розв'язання

професійних завдань оптимальним педагогічним зразком. Психологічна готовність включає в себе важливий компонент - потребу фахівця у професійному самовдосконаленні [3, с.10].

Готовність випускника ЗВО до професійної самоосвітньої діяльності складається з таких блоків:

- професійна орієнтація (готовність до професійного навчання),
- процес опанування знаннями і вміннями у руслі відповідної професії (професійна готовність),
- наявність адекватних змісту діяльності якостей особистості (особистісна готовність),
- адаптація після завершення навчання до професії (професійна адаптація) [4, с.55].

На сучасному етапі розуміння навчання як процесу управління формуванням особистості фахівця до самостійної роботи студентів необхідно розглядати не лише як засіб закріплення та вироблення вмінь та навичок, як спосіб розвитку творчих здібностей та професійного мислення, а насамперед як спосіб формування самостійності та активності особистості, її репродуктивних і творчих здібностей, готовності орієнтуватися в сучасних тенденціях розвитку теорії та практики організації навчально-пізнавальної діяльності, здатності ставити та самостійно вирішувати теоретичні та практичні завдання.

Самостійна робота є тією основою, що забезпечує саморозвиток майбутнього фахівця як компоненту становлення творчої особистості. Саме зміст психолого-педагогічної підготовки дозволяє формувати у студентів такі компоненти саморозвитку, як: самовизначення, самореалізація, самоорганізація, самореабілітація [2, с.68].

Н.Гавриш, Т. Лопухіна виокремили такі соціально-педагогічні характеристики готовності майбутнього вихователя до самоосвітньої діяльності: спрямованість на безперервну самоосвітню діяльність, перспективність, постійний пошук, осмислення та затвердження нових значень професійної педагогічної діяльності; висока адаптивність до змін у педагогічній діяльності, мобільність у застосуванні новітніх програм та технологій; готовність до свідомої корекції власної професійної діяльності, поведінки та становлення; відкритість новому досвіду, професійна активність, творча індивідуальність, готовність до розв'язання креативних завдань; самокритичність, відповідальність, доцільність; перспективність у стосунках, постійне підвищення рівня спілкування, комунікації з іншими суб'єктами взаємодії [3, с.14].

Цілком обґрунтованою є схема способів активізації творчого потенціалу особистості майбутнього вихователя, яка містить такі етапи:

- розвиток загальноінтелектуальних здібностей через застосування інтелектуальних тестів, логічних завдань, вправ творчо-комунікативного характеру, створення проектів, логічних схем, самоаналіз власних проектів;
- мотиваційно-діагностичний етап, на якому використовуються творчі завдання, проблемні методи, професійно-значущі матеріали;
- процесуально-творчий етап, що передбачає збільшення питомої ваги творчих завдань і вправ, підвищення пріоритету рефлексивно-творчих форм роботи, створення ситуацій дослідження проблеми, ігри-вправи на розвиток асоціативності мислення, логіки, здатності до емпатії, евристики, навчально - дослідницькі завдання;
- аналітико-рефлексивний етап реалізується через самоаналіз логіки побудови власних дій, оцінку адекватності мети та кінцевого продукту творчого завдання, оцінку можливостей досягнення кінцевого результату більш оптимальними шляхами та внесення корекцій, доведення раціональності розв'язання творчого завдання та оцінку об'єктивної та суб'єктивної значущості творчого продукту [3, с.14].

Педагогічна організація самоосвітньої діяльності студентів передбачає взаємодію двох сторін освітнього процесу: студента й викладача. З боку студента необхідні самоаналіз, визначення свого

рівня знань, свого найбільш оптимального стилю учіння, прагнення до саморозвитку.

Для вирішення завдання сформованості готовності майбутніх вихователів до самоосвіти важливе значення має органічне включення самоосвітньої діяльності студентів у навчальний процес, коли зміст навчання тісно пов'язаний із сучасністю, з життям, коли майбутні вихователі яскраво бачать перспективи суспільного розвитку, розуміють важливість удосконалення науки й техніки. Для організації роботи з розвитку культури самоосвіти майбутніх фахівців дошкільної освіти важливе значення має спрямованість усього навчального процесу у ВНЗ на розвиток культури самоосвіти студентів, урахування особливостей цього процесу та його складових.

Завдання підготовки майбутніх вихователів до самоосвітньої діяльності, можна вирішити через формування в студентів прагнення й умінь задовольняти свої пізнавальні потреби та інтереси шляхом самоосвіти. Підготовка до самоосвіти полягає, насамперед, у формуванні в них психологічної потреби в знаннях [5, с. 59]. Необхідно також враховувати, що у формуванні самоосвітніх прагнень та навичок у студентів педагогічних навчальних закладів важливу роль відіграє професорсько-викладацький склад, а також куратори - наставники. На думку В. Бураяка, характер взаємодії викладача та вихованців є головною умовою, що спонукає студентів до самоосвіти. Забезпечення суб'єктно-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів - важливий шлях формування культури самоосвіти майбутніх вихователів ЗДО.

Активізація пізнавальної діяльності є одним з важливих шляхів формування культури самоосвіти майбутніх педагогів. Провідне значення у цій роботі вчені надають активним методам навчання. За твердженням А. Вербицького, поняття «активне навчання» знаменує «перехід від регламентуючих, алгоритмізованих, програмованих форм і методів організації дидактичного процесу у вузі до розвиваючих, проблемних, дослідницьких, пошукових, які сприяють виникненню пізнавальних мотивів, інтересу до майбутньої професійної діяльності, умов для творчості і спілкування у навчанні» [5, с.60]. Особливого значення у формуванні пізнавальної активності студентів дослідники надають також проблемному навчанню, що забезпечує вихід за межі стереотипних, «штатних» ситуацій, як це відбувається у творчому процесі. Сутність проблемного навчання полягає в створенні у навчальному процесі проблемних ситуацій, розв'язання яких стимулює розвиток пізнавальної активності суб'єктів учіння, їх здібностей.

Важливе значення для формування культури самоосвіти майбутніх вихователів має забезпечення професійної спрямованості завдань. Організуючи самостійну роботу, доцільно використовувати такі завдання, які вимагають від студентів діяти у ситуаціях професійного вибору. Кожна із таких ситуацій повинна містити типову для майбутньої професійної діяльності ситуацію, відповідно до якої потрібно встановити її професійну значущість, обрати оптимальні засоби і методи мотивованого її виконання.

У науково-педагогічній літературі описані причини низького рівня саморозвитку, самоосвіти, недостатнього (низького) ціннісного відношення до саморозвитку, самовиховання у студентів: недостатня розробленість теоретичних основ такого саморозвитку, самоосвіти; не вміння студентів скористатися можливостями самостійної роботи для саморозвитку, самоосвіти; недостатній рівень розвитку самосвідомості рефлексії; відсутність реальних технологій організації процесу самоосвіти, самоудосконалення в системі вузівської освіти.

Педагогічний процес, націлений на розвиток і формування самоосвітньої діяльності студентів, повинен передбачати [5, с.60]:

- ентузіазм викладача, його зацікавленість у предметі, безперервний науковий пошук;
- різноманітність педагогічних дій, творчий характер навчання, організація групової взаємодії на заняттях, активна причетність студентів, включення в педагогічний процес дискусій, мозкових атак, ролевих ігор і др.;

- створення сприятливого психологічного клімату, пошана до особистості студента, віра в його сили й здібності, високі очікування, віра в успіх, інтерес до студентів, їх талантів і здібностей, діалогічний характер взаємодії, зняття страху перед помилкою, зниження ролі оцінки;
- включення елементів самоосвіти в педагогічний процес, озброєння студентів прийомami самостійної пізнавальної діяльності, надання їм допомоги, створення ситуації успіху;
- доцільність матеріалу, що вивчається, відповідність його запитам студентів, застосовність до вибраної професії, оптимальний рівень складності, проблемний характер;
- інформування студентів про завдання, що стоять перед ними, вимоги, про необхідні дії з їх виконання, регулярний позитивний зворотний зв'язок.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, успішне формування готовності до самоосвіти майбутніх вихователів ЗДО можливе за умов: спрямованості навчального процесу у ВНЗ на розвиток культури самоосвіти студентів, урахування обливостей цього процесу та його складових, формування у майбутніх педагогів прагнення й умінь задовольняти свої пізнавальні потреби та інтереси шляхом самоосвіти, організація навчальної взаємодії студентів і викладачів на основі суб'єкт-суб'єктного підходу, активізація пізнавальної діяльності студентів через застосування проблемних методів навчання, використання потенціалу самостійної навчальної роботи та забезпечення професійної спрямованості завдань.

Список використаних джерел

1. Буряк В. К. Умови та засоби самоосвіти студентів / В. К. Буряк // Вища школа. – 2002. – № 6. – С. 18–29.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие / А. А. Вербицкий. – М.: Просвещение, – 1991. – 207с.
3. Гавриш Н. В. Організація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки / Н. В. Гавриш, Т. В. Лопухіна // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія «Педагогіка і психологія». – Вип. 8, ч. 1. – Ялта: РВВ КГУ, 2005. – С. 8–14.
4. Прокофьева М. Ю. Формування готовності до самоосвіти майбутніх учителів у процесі навчання у вузі / М. Ю. Прокофьева // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 54–59.
5. Северіна Т. М. Формування готовності майбутніх педагогів до особистісного та професійного самовдосконалення / Т. М. Северіна // Вища школа. – 2009. – № 2. – С. 58–61.

References

1. Buryak, V.K., 2002. Umovy ta zasoby samoosvity [Conditions and means of self-education of students]. High school, 6, pp. 18-29.
2. Verbytsky, A.A. 1991. Aktivnoye obuchenye v vyshey shkole: kontekstnyy podhod [Active high school education: contextual approach]. Moscow: Enlightenment.
3. Havrysh, N.V. and T.V. Lopukhina. 2005. Orhanizatsiya samostiyanoi piznaval'noyi diyal'nosti maybutnikh pedahohiv u protsesi profesiyanoi pidhotovky [Organization of independent cognitive activity of future teachers in the process of professional training]. Problems of modern pedagogical education. Series "Pedagogy and Psychology", 8, 1, pp. 8-14.
4. Prokofyeva, M.Yu., 2006. Formuvannya hotovnosti do samoosvity maybutnikh uchyteliv u protsesi navchannya u vuzi [Formation of readiness for self-education of future teachers in the process of studying in high school]. Higher education of Ukraine .1, pp. 54-59.
5. Severina, T.M., 2009. Formuvannya hotovnosti maybutnikh pedahohiv do osobystisnoho ta profesiynoho samovdoskonalennya [Formation of future teachers' readiness for personal and professional self-improvement]. Highschool, 2, pp. 58-61.

В статті определена суть понятий «готовность», «готовность к самообразованию». Раскрыты подходы формирования готовности будущих воспитателей к самообразовательной деятельности, проанализированы компоненты в структуре готовности воспитателей к самостоятельной работе.

Ключевые слова: воспитатель, готовность, самообразование, самообразовательная деятельность.

The essence of the concepts of "readiness", "readiness for self-education" has been defined in the article. The approaches of readiness formation of future educators to self-education activity have been revealed, components in the structure of preparedness of educators for independent work have been analyzed. In readiness for self-education, we understand the state of the subject of self-education, which is characterized as a positive attitude toward self-education, and the practical mastery of this process. Readiness for self-education can be described structurally (cognitive, personal, operational and active components) and level (high, average, low level of readiness for self-education). Considering the readiness for self-education in the modern information environment as an integral measure of the formation of generalized characteristics of the individual (awareness, consciousness, efficiency and ability), the success of which depends on the success of the formation of each components, it is necessary to highlight the possibility of a coherent action by teachers whose purpose is not formation of "Completed specialist", and the development of its ability to continuous independent acquisition of information, stimulation of creativity and especially creative thinking. Thus, the successful formation of readiness for self-education of future educators of SPE is possible under the following conditions: the orientation of the educational process in universities to the development of the culture of self-education of students, taking into account the peculiarities of this process and its components, the formation of the desire and ability of future educators to satisfy their cognitive needs and interests through self-education, organization of educational interaction of students and teachers on the basis of subject-subject approach, activation of cognitive activity of students through the application of problem goals of learning, independent learning capacity and provision of professional orientation tasks.

Key words: educator, readiness, self-education, self-education activity.

РОЗДІЛ III

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ТА ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 37.016:82:81-056.264 (045)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-132-134

Барна Христина Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Іванова Вікторія Вікторівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
Кас'яненко Оксана Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, старший викладач,
Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ У СИСТЕМІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ПОДОЛАННЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ

В статті зазначається, що у зв'язку із збільшенням кількості дітей з порушенням мовлення у сучасній спеціальній педагогіці та психології утвердилося положення про необхідність раннього виявлення та подолання мовленнєвих порушень. Саме через художнє слово дитина з перших днів одержує найперші й найважливіші уроки суспільного життя. Мовленнєві порушення умовно розділені на три великі групи. Розкрито три етапи з формування звуковимови. Автори наводять приклади використання художніх творів у подоланні мовленнєвих порушень та деякі методичні вказівки до їх проведення.

Ключові слова: спеціальна освіта, порушення мовлення, художньо-мовленнєва діяльність, етапи, корекція мовлення.

Постановка проблеми. Удосконалення методів навчання в межах реформування спеціальної дошкільної освіти в Україні передбачає всебічний розвиток дітей, підвищення їх самостійності під час оволодіння знаннями. В зв'язку з цим при підготовці дітей до шкільного навчання особливого значення набуває формування та розвиток усного зв'язного мовлення як найважливішої умови успішного засвоєння знань, розвитку логічного мислення та інших сторін психічної діяльності. Володіння навичками мовлення дозволяє дитині вступати у вільне спілкування з однолітками та дорослими, дає можливість отримати необхідну їй інформацію, а також передати накопичені знання та враження про навколишній світ. З кожним роком збільшується кількість дітей із порушенням мовлення. У зв'язку з цим у сучасній спеціальній педагогіці та психології утвердилося положення про необхідність раннього виявлення та подолання мовленнєвих порушень, які є загальною закономірністю аномального розвитку, так як зустрічаються у більшості дітей з різними відхиленнями в розвитку і можуть зачіпати різні компоненти мови. Саме через художнє слово (колискову, казку, прислів'я, оповідання тощо) дитина з перших днів має одержувати найперші й найважливіші уроки суспільного життя.

Мета статті: на основі аналізу сучасного стану проблеми художньо-мовленнєвої діяльності у системі корекційної роботи з подолання мовленнєвих порушень охарактеризувати види порушень мовлення та розкрити використання художніх творів на етапах корекційної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання художньої літератури в корекційній роботі із дошкільнятами з порушеннями мовлення у спеціальній літературі є досить значущою. Неповноцінна мовленнєва діяльність накладає відбиток на формування у них інтелектуальної, сенсомоторної, сенсорної та емоційно-вольової сфери (Н.Гаврилова, Н.Жукова, В.Ковшиков, Р.Лаласєва, Р.Левіна, І.Мартиненко, О.Мастюкова, В.Тищенко, Є.Соботович, В.Тарасун, О.Усанова, Т.Філічева, М.Шеремет та інші). При цьому найсуттєвіші недоліки виявляються під час засвоєння і використання дітьми цієї категорії лексики та граматики рідної мови (Г.Жаренкова, Р.Лаласєва, Р.Левіна, В.Орфінська, Є.Соботович, Л.Спірова, Л.Трофименко, Т.Філічева, Г.Чіркiна та інші). Одним із засобів розвитку мовлення цих дітей є художня література. Вона використовується з метою збагачення словникового запасу мовлення емоційною та поетичною лексикою,

виховання звукової сторони мовлення, удосконалення граматичної сторони мовлення, розвиток зв'язного мовлення.

Результати дослідження. Порушення мовлення бувають різноманітні. Вони мають різну ступінь вираженості, залежать від причини і особливості розвитку дитини. Найчастіше дітей з дефектами мовлення можна умовно розділити на три великі групи.

Перша група – фонетичні порушення мовлення. Вони виражаються як у порушенні вимовляння окремих звуків, так і їх груп без інших супутніх проявів.

Друга група – фонетико-фонематичні порушення. Для них характерно те, що дитина неправильно вимовляє звуки мовлення, але і недостатньо їх розрізняє, не вловлює акустичної та артикуляційної різниці між опозиційним звучанням. Тому діти недостатньо чітко опановують аналізом звукового складу слова і роблять специфічні помилки при читанні та письмі, часто - в усному мовленні при неправильному відтворенні складів у слові (пропуски, перестановки складів, недомовляння закінчень).

Третя група – загальне недорозвинення мовлення. Воно виражається в тому, що порушення поширюється не тільки на звукову сторону мовлення. Страждає уміння розрізняти звуки мови, правильність складового оформлення слів, словник, граMATика мови, зв'язне мовлення. Якщо такої дитині не буде своєчасно надана логопедична допомога, вона надалі не зможе повністю оволодіти грамотним усним і письмовим мовленням [3].

Більшість науковців, що вивчали особливості мовленнєвого розвитку дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення (Н. Жукова, Г. Каше, Р. Левіна, О. Мастюкова, А. Нікашина, Л. Спірова, В. Тарасун, Т. Філічева, Г. Чіркiна, А. Ястребова) неодноразово вказували на їх труднощі в оволодінні навичками усного зв'язного мовлення. Основним завданням є виправити існуючі мовленнєві розлади у дітей, що забезпечить їх подальше активне включення до будь-якого дитячого колективу, а також підготувати дітей до навчання в школі зі всебічним та достатнім рівнем знань, необхідних не тільки для навчання грамоти, а й для опанування всіма предметами в початковому класі.

Основна увага логопеда спрямовується, в першу чергу, на подолання фонетико-фонематичної сторони мовлення. В останні роки більшість науковців (О. Мастюкова, Т. Філічева, Р. Чіркiна) до системи роботи з дітьми з фонетичні порушення мовлення радять активніше додавати заняття з розвитку мовлення, які забезпечили б закріплення вже опанованих та стимулювали б до правильного використання в мовленні деяких нових граматичних

категорій.

За результатами проведених досліджень в структурі мовленнєвих порушень у дітей із ФФНМ окрім недорозвинення фонетико-фонематичної сторони мовлення виявлено недостатній за обсягом словниковий запас, низький рівень використання у мовленні граматичних категорій, а також недостатній рівень сформованості словесно-логічного мислення відповідно до вікової норми, що особливо проявляється на рівні формування усного зв'язного висловлювання.

Вчені висловлюють думку, що розвиток фонетико-фонематичної та лексико-граматичної сторін мовлення повинні проводитись паралельно, з належною увагою до обох процесів, щоб забезпечити не тільки подолання вад фонетико-фонематичної сторони мовлення, а й належний, відповідний віку, рівень лексичного запасу та граматичного оформлення мовлення [4]. Так А. Куссмауль вважав, що будь-які мовленнєві порушення обов'язково впливають на розвиток пізнавальної діяльності. Основною причиною «мовленнєвої та мисленнєвої недостатності у погано розмовляючих дорослих і дітей» він вважав порушення «розподілу уваги між думками, синтаксисом та словами» [2].

Під час роботи з художнім твором у дітей розвивається словник, граматична сторона мовлення, фонематичний слух, артикуляційні навички, зорова пам'ять та увага. Різні завдання на порівняння, узагальнення, чи абстрагування вчать дитину логічно мислити, що є передумовою успішного подальшого навчання. Дитину треба активно включати розігрувати події і персонажі творів, створювати для цього сприятливе середовище.

У розповідях діти пізнають лаконізм і точність мови, у віршах – музикальність, співучість, ритмічність української мови, у казках – влучність, виразність. Література допомагає дитині висловлювати своє ставлення до прослуханого, використовуючи порівняння, метафори, епітети та інші засоби образної виразності. Про значення художньої літератури у корекційній логопедичній роботі писали такі дослідники як Н. Гавриш, А. Богуш, І. Марченко, К. Косяк І. Сокольник, В. Глухов [5]. Про використання художньої літератури у мовленнєвому вихованні дітей-логопатів писала К. Юдіна [7].

Велику користь як для мовленнєвого, так і для інтелектуального розвитку дитини має використання матеріалу з художньо-мовленнєвої діяльності на заняттях із формування звуковимови. Формування звуковимови у дітей здійснюється в три етапи: 1) підготовка артикуляційного апарату; 2) уточнення вимови звуків; 3) закріплення звука у словах, фразовому мовленні.

Використання матеріалу з художньо-мовленнєвої діяльності потрібно починати з *першого етапу*, коли ми проводимо підготовку артикуляційного апарату до постановки певного звука, тобто

виконуються артикуляційні вправи. Для цього потрібно позитивно налаштувати дитину на роботу. Велику роль у цьому відіграє саме художнє слово. Читання веселого вірша, чи загадки (при цьому показати символ-картку, звернути увагу на зображення, запитати про яку артикуляційну вправу подумала дитина дивлячись на символ-картку, а вже потім починати виконання вправ) і допоможе дитині приймати активну участь у розвитку артикуляційних укладів.

Наприклад: *Артикуляційна вправа «Жабки»* (на символ-картці зображені жабки). Запитання: «Про яку артикуляційну вправу ти подумав (ла)?». Відповідь дитини. Дитина уважно слухає віршик, пригадує правильне виконання вправи та виконує її.

Рот трохи відкрити. Посміхнутись, губи розтягнути так, щоб було видно верхні зуби. Утримувати таке положення під лічбу 10-15 секунд.

Аналогічна робота проводиться із наступними вправами: «Хоботок», «Лопаточка», «Чаєничка», «Коник» і т.д.

На *другому етапі* – уточнення правильної вимови звука, що відпрацьовується. Найрізноманітнішим стає матеріал із використання художньо-мовленнєвої діяльності на *третьому етапі*, коли поставлений звук вводиться у мовлення. Дитині пропонується вивчити чистомовку, лічилку, потішку, віршик, скороговку, прислів'я, насичені певними звуками. Також на цьому етапі дитина навчається виразному читанню художніх творів, використовуючи при цьому смислові наголоси, паузи, інтонації, регулюючи темп мовлення, силу голосу.

Для автоматизації звуків логопед може сам придумати, відповідно до можливостей дитини, чистомовки, типу: са, са, са – летить оса; си, си, си – нема осі і т. д. Дуже до вподоби дітям вірші гумористичного характеру. Наприклад, такі віршовані твори ми знаходимо у збірці «Екологічна абетка» В.М.Кузьми, яка містить вірші для розвитку саме техніки мовлення. Дуже тонко з гумором автор підходить до розкриття всіх звуків алфавіту. Велике значення при вправлянні у вимові звуків та диференціації мають логоритмічні вправи.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз джерельної бази з приводу використання художніх творів у системі корекційної роботи з подолання мовленнєвих порушень, дає можливість зробити висновки про те, що різноманітні літературні жанри (вірші, оповідання, казки, байки тощо), малі фольклорні жанри (прислів'я, приказки, скороговки тощо) мають значний потенціал для формування правильного мовлення у дітей-логопатів. Робота в цьому напрямку повинна продовжуватися на науково-методичному рівні.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш – К.: Вища школа, 2007. – 542 с.
2. Куссмауль А. Расстройства речи. Опыт патологии речи / А. Куссмауль – К., 1979. – С. 225 – 341.
3. Логопедія: Підручник, друге видання перероблене та доповнене. / За ред. М. К. Шеремет. – К.: Видавничий Дім «Слово». – 2010. – 672 с.
4. Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М., 1998– 257 с.
5. Марченко І. С. Методика заучування віршів із дітьми із загальним недорозвиненням мовлення / І. С. Марченко, К. Косяк // Корекційна педагогіка. – 2010 – №1. – С. 6–10.
6. Ушакова О.С. Знакомим дошкольников с литературой / Ушакова О.С., Гавриш Н.В.. – М.: Творческий центр «Сфера». 1998. – 208 с.
7. Юдина Н. Художественная литература в работе с детьми логопедической группы / Дошкольное воспитание – 1984 – № 6. – С.14 – 18.

References

1. Bohush A.M. Doshkylina lnhvodydaktyka [Preschool linguodidactics] / A.M. Bohush, N.V. Havrysh. – K.: Vyshcha shkola, 2007. – 542 p.
2. Kussmaul A. Disorders of speech. Experience is pathologists of speech. - K., 1979. -C. 225-341.
3. Lohopediya: pidruchnyk [Speech therapy] / Za red. M.K. Sheremet. – K.: Vydavnychiy Dim «Slovo». – 2010. – 672 p.
4. Lohopediya [Speech therapy] / Pod red. L.S. Volkovos, S.N. Shakhovskoi,- M., 1998.
5. Marchenko I.S., Kosjak K. Metodyka zauchuvannja virshiv iz dit'my iz zagal'nym nedorozvynennjam movlennja // Korekciyna pedagogika. – 2010 - №1. – s. 6-10.
6. Ushakova O.S., Gavrysh N.V. Znakomym doskol'nykov s lyteraturoj. – M.: Tvorcheskij centr «Sfera». 1998. – 208s.

7. Judyna N. Hudozhestvennaja lyteratura v rabote s det'my logopedicheskoy grupy / Doshkol'noe vospytanye – 1984 - №6.

В статье указывается, что в связи с увеличением количества детей с нарушением речи, в современной специальной педагогике и психологии утвердилось положение о необходимости раннего выявления и преодоления речевых нарушений. Именно через художественное слово ребенок с первых дней получает первые и важнейшие уроки общественной жизни. Речевые нарушения условно разделены на три большие группы. Раскрыто три этапа по формированию звукопроизношения. Авторы приводят примеры использования художественных произведений в преодолении речевых нарушений и некоторые методические указания к их проведению.

Ключевые слова: специальное образование, нарушение речи, художественно-речевая деятельность, этапы, коррекция речи.

The article points out that the formation and development of speech as the most significant condition of knowledge acquisition, logical thinking development and other aspects of psychic activity have acquired special importance due to the reforms of special preschool education in Ukraine. In relation to the increase in the number of children with speech defects in modern special pedagogics and psychology there is a statement focusing on the necessity of early revealing and overcoming speech defects. The child since the first days of life gets the first and most important lessons of social life through artistic words (lullaby, fairy-tale, proverb, fable etc.). According to the scholars' points of view the defective speech has an effect on the formation of their intellectual, sensomative, sensor, and emotionally-volitional sphere. Different speech defects have been disclosed. They are conditionally divided into three big groups. The first group comprises phonetic speech defects. They are revealed in mispronunciation of both separate sounds and their groups without other accompanying manifestations. The second group includes phonetic and phonemic defects. The child mispronounces speech sounds, does not distinguish them, and does not understand the acoustic and articulation difference between oppositional sounding. The third group deals with the general underdeveloped speech where all the speech components are deviated. The major attention of speech therapist is focused on overcoming phonetic defects and underdevelopment of phonemic speech aspects. It is recommended to actively add lessons of speech development. Non-formation of any of the stated operations causes the problems in writing and reading acquisition, dysgraphia and dyslexia. It is stated that the use of artistic and speech material on the lessons on sound pronunciation is a great advantage to both speech and intellectual child development. Three stages of sound pronunciation formation, the preparation of human speaking apparatus, the clarification of sound pronunciation, the reflection of sounds in words, phrasal speech have been singled out. The author gives the examples of the use of fiction and some methodological directions to overcome speech defects.

Keywords: special education, speech defect, artistic and speech activity, stages, speech correction.

УДК 32:37.014:378.011.3-057.87(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-134-136

Гальма Федорівна,

кандидат політичних наук, доцент,

Мукачівський державний університет, м.Мукачєво

ВПЛИВ ПОЛІТИЧНОЇ ОСВІТИ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ І ПОЛІТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ.

Досліджено місце політології в системі гуманітарних знань як інтегративної комплексної науки про політику у всіх її проявах та визначено вплив політичної освіти на формування професійної компетентності і політичного світогляду майбутнього фахівця.

Ключові слова: політологія, політика, політична освіта, політична культура, гуманістичні цінності.

Постановка проблеми. Політологія розглядається як цілісна, внутрішньо диференційована, міждисциплінарна наука, що складається з ряду галузей політичного знання, що досліджує різні сторони політики на різних рівнях пізнання й під різними кутами зору: політичну філософію, теорію політики, політичну соціологію, політичну історію, політичну психологію, політичну антропологію, теорію міжнародної політики, політичну географію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз джерельної бази з теми дослідження показав, що впродовж останніх років вітчизняними і зарубіжними науковцями (В. Андрущенко, М. Бойко, В. Бебик, В. Горбатенко, О Штика, В. Лісовий, Д Несбит, Ж. Зіллер, Г. Зіммель) здійснювалися дослідження питання ролі політичної освіти і політичної культури в системі державної освітньої політики сучасності.

Мета статті: розкрити вплив політичної освіти в оновленні освітньої політики українського суспільства, а також у формуванні професійної компетентності і політичного світогляду майбутнього фахівця.

Результати дослідження. Українську соціокультурну дійсність визначають риси, які характеризують сучасну молодь: нечіткість уявлень про політику, політичну діяльність, політичну культуру, відчуження від проблем суспільства, соціального інертністю, низьким рівнем самостійного мислення, відсутністю цінностей, які негативно впливають на становлення особистості. Свідомість молоді людини приймає те, що збігається зі специфікою її світосприйняття: «опора на власні сили; кар'єра і успіх; особиста готовність до життя; «життєвий оптимізм» з

розвиненим почуттям впевненості; зростання якості освіти; політичної активності; поступове зростання етноцентризму і усвідомлення себе українцями, що має ціннісну природу [2].

Політологія як наука досліджує закономірності і сутність політичної сфери, політичної системи суспільства, політичної свідомості і культури, глобальних геополітичних проблем; висвітлює історію політичної думки, дає знання про політичні інститути, їх організацію та функціонування; права, свободи, обов'язки громадян; участь особи в політичному житті; суб'єкти і об'єкти політики; політичний маркетинг і політичний менеджмент, політичну культуру, сучасні політичні доктрини, світовий політичний процес. Завдання політології як навчальної дисципліни – дати всім, хто цікавиться цими проблемами, мінімум наукових знань про політику, а політиків – навчити досягати успіху у виборчих кампаніях [4], допомогти сформувати професійні компетентності та політичний світогляд майбутнього фахівця.

Політична наука є загальною інтеграційною наукою про політику в усіх її проявах. У широкому розумінні політологія є наукою про політику та її взаємини з людиною і суспільством. У вузькому – це наука про політичну владу, її природу і сутність, зміст і механізми здійснення. Але, відрізняючись від інших наук, що досліджують ці проблеми, політологія вивчає універсальні та специфічні закони політичного життя, спосіб організації і здійснення влади в динаміці, в дії.

Сучасний етап розвитку політичної науки в Україні можна охарактеризувати як період стабільності і більше, ніж будь-яка інша суспільна наука, «прив'язана» до національної

специфіки. Політологія як наука і навчальна дисципліна має авторитет не тільки в країнах Західної Європи, США, вона швидкими темпами утверджується на теренах посттоталітарних країн. Така увага до неї зумовлена необхідністю формування в цих країнах нової політичної культури, створення громадянського суспільства, утвердження гуманізму та поширення демократичних норм і цінностей. Політологи вважають, що межі політології постійно змінюються, а іноді навіть важко визначаються. Постійно збільшується кількість тем, які вивчає політологія. Це відбувається тому, що сучасна політика торкається багатьох областей людської діяльності. Але політичну сферу життя суспільства вивчають і інші дисципліни - філософія, соціологія, теорія держави, історія. Кожна з них розглядає процеси, що відбуваються в політиці, під своїм кутом зору, тобто має свій предмет вивчення.

Одним з ключових завдань політології є навчально-просвітницька діяльність, формування високої політичної свідомості та політичної культури громадян, зокрема – молодого покоління. У цих процесах політологія як навчальна дисципліна відіграє незамінну роль. Політичні знання мають утвердитися в усіх сферах свідомості. Йдеться передусім про поширення політологічних знань по вертикалі, тобто про підготовку професійних політиків, парламентарів, працівників державного апарату. Проблеми впорядкованості суспільних процесів і утвердження державності України, впливу владних структур на поліпшення життя громадян – усе це вимагає від носіїв політичної влади високої політичної культури [3].

Політична культура є складовою частиною духовної культури суспільства і нерозривно пов'язана з її іншими формами: з правовою культурою, моральністю, ідеологією. Будь-яка політична культура відображає інтереси, суспільне положення і особливості історичного розвитку відповідної соціальної спільності, нації, регіону і інших суб'єктів політичного життя.

Не менш актуальною і такою ж складною проблемою є поширення політичних знань по горизонталі: серед різних верств населення, учнівської і студентської молоді, усіх соціальних груп, партій, рухів і організацій. Вивчення політології у вищих навчальних закладах є базовим у засвоєнні систематизованих знань про політику, політичну систему суспільства, державу, політичну владу, політичну систему суспільства, політичну свідомість, культуру та ідеологію. Вивчаючи основи політології, студенти повинні вміти професійно оцінювати реалістичність здійснюваної політичної модернізації і тим самим стати на шлях творення політичної філософії життя, формування політичної культури і політичної освіти.

Політична освіта сприяє раціоналізації політичного життя країни, орієнтує людей на свідоме використання політики для досягнення можливого і застерігає від ілюзорних сподівань та очікувань. Знання з політології потрібні для того, щоб стати свідомим, освіченим громадянином і підготовленим фахівцем, який усвідомлено виконує свої обов'язки і не перетворюється на іграшку в руках недобросовісних політичних гравців. Це особливо стосується тієї частини молодих громадян, які здобувають вищу освіту і з часом займуть керівні посади в суспільстві [5].

Перетворення, які відбуваються в нашому суспільстві зорієнтовані та освітні технології і виявлення неординарних здібностей молоді. Сьогодні потрібно розвивати особистість

враховуючи індивідуально-психологічні особливості, здатної до саморозвитку та самовдосконалення. Потрібно створювати умови для формування таких якостей особистості, як мобільність, уміння інтегруватись у динамічне суспільство, критичність мислення, уміння генерувати нові ідеї. Політична наука дає можливість забезпечити реальну участь молоді в політичному житті можна, звернути увагу на такі питання, як: розвиток критичного мислення, що забезпечує здатність усвідомлювати та відстоювати особисту позицію в питаннях соціально-політичного життя держави і громадянського суспільства; життєвих компетентностей особистості, що забезпечать її активну громадянську позицію, здатність розуміти свої права і обов'язки. На формування політичних знань, умінь і навичок істотний вплив мають соціально-психологічні та індивідуально-психологічні [6].

Основним завданням політології є визначення чинників, які сприяють формуванню політичних компетенцій, — адже завдяки цьому стає можливим спрямування освітніх, психолого-педагогічних впливів на становлення, утвердження та розвиток суспільно-політичних компетенцій, що, у свою чергу, веде до формування більш освіченого, компетентного, зрілого й відповідального громадянина. Компетентна політична поведінка може бути забезпечена завдяки наявності й дієвому функціонуванню певної системи політичних знань, умінь і навичок особистості.

Набуття знань з політичної науки – це своєрідний освітній і виховний процес, який надає досвід сучасних політичних подій, політичних процесів, які підштовхують до формування громадської думки, творчості, активності, набутті ціннісних орієнтацій. Важливу роль у формуванні політичних поглядів відіграють політичні знання, які допомагають:

- орієнтуватися в основних вітчизняних і світових політичних школах, концепціях, напрямках;
- мати уявлення про сутність політичного життя, політичних відносин і процесів, про суб'єкт і об'єкт політики; знати права людини і громадянина, суть і значення політичних систем і режимів у житті держави та суспільства;
- охопити багатоаспектність суспільного життя: політичну, економічну, духовну та ідеологічну сфери;
- набути високий рівень політичної культури;
- розуміти процеси міжнародного політичного життя, сучасний геополітичний стан, місце і роль України в сучасному геополітичному просторі [7].

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті досліджень ми приходимо до висновку, що особливу роль для формування політичної культури і політичної освіти відіграють знання з політології. Політичну сферу життя суспільства вивчають багато наук: філософія, соціологія, теорія держави й права, історія, політична географія. Настільки широке поле досліджень пояснюється тим, що політика являє собою найвищою мірою складне й багатогранне явище. У сучасній політичній науці немає однозначного визначення терміна «політика», що пояснюється складністю політики, багатством її змісту, різноманітністю властивостей. Як наслідок, політологія, виступаючи як інтегральна наука про «політику» має складну структуру.

Список використаних джерел

1. Бебик В. М. Базові засади політології: історія, теорія, методологія, практика / В. М. Бебик. – К. : МАУП, 2000. – 383 с.
2. Білоус А. Політико-правові системи: світ і Україна / А. Білоус. – К., 1997. – 200 с.
3. Історія держави і права України : курс лекцій / за ред. В. Г. Гончаренка. – К., 1996. – 288 с.
4. Колодій А. Політика і наука про неї. Лекція 1 з курсу «Політологія» [Електронний ресурс]. – 2008. – Режим доступу: <http://political-studies.com/?p=1561>.
5. Концепція національно-патріотичного виховання для дітей та молоді. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mon.gov.ua/content/Новини/2015/06/16/konczepczya.doc.
6. Практикум з політології / за ред. Ф. М. Кирилюка. – К. : «Видавничий дім «Комп'ютерпрес», 2003 – 622 с.
7. Рудич Ф. М. Політологія : курс лекцій / Ф. М. Рудич. – К., 2000 – 380 с.

References

1. Bebiuk V.M. 2000, *Bazovi zasady politolohii: istoriia, teoriia, metodolohiia, praktyka* [Basic principles of political science: history, theory, methodology, practice], Kyiv: MAUP, 383 p.
2. Bilous A. 1997, *Polityko-pravovi systemy: svit i Ukraina* [Political and legal systems: the world and Ukraine], Kyiv, 200 p.
3. Goncharenko V.G. (ed.) 1996, *Istoriia derzhavy i prava Ukrainy : kurs leksii* [History of the state and law of Ukraine: course of lectures], Kyiv, 288 p.
4. Kolodiy A. 2008, *Polityka i nauka pro nei. Lektsiia 1 z kursu "Politolohiia"*, [Politics and science about it. Lecture 1 of the course "Politics"], [online]. Available at: <http://political-studies.com/?p=1561>. [Application Date 19.11.2018].
5. *Kontsepsiia natsionalno-patriotichnoho vykhovannia dlia ditei ta molodi* [The concept of national patriotic education for children and youth], [online]. Available at: www.mon.gov.ua/content/Novini/2015/06/16/konczepczia.doc. [Application Date 19.11.2018].
6. Kirilyuk F.M. (ed.) 2003, *Praktykum z politolohii* [Practicum on political science], Kyiv : «Publishing House "Computerpress"», 622 p.
7. Rudich F. M. *Politolohiia : kurs leksii* [Political science: a course of lectures], Kyiv, 2000.

В статті досліджено значення політології в системі гуманітарних знань як інтегративної комплексної науки о політиці во всіх її проявах. Наука о політиці розглядається як цілісна, внутрішньо диференційована, міждисциплінарна наука, яка складається з різних напрямків політичних знань, досліджує різні сторони політики на різних рівнях пізнання і под різними кутами зору: політичної філософії, теорії політики, політичну соціологію, політичну історію, політичну психологію, політичну антропологію, теорію міжнародної політики, політичну географію. Проаналізована наукова література, яка досліджує вітчизняними і зарубіжними ученими по питанням ролі політичного виховання і політичної культури в системі державної освітньої політики сучасності.

Ключові слова політологія, політика, політичне виховання, політична культура, гуманістичні цінності, політичні знання.

The article investigates the place of political science in the system of humanitarian knowledge as an integrative comprehensive science of politics in all its manifestations. The science of politics is seen as a holistic, internally differentiated, interdisciplinary science consisting of a number of branches of political knowledge that explores the various aspects of politics at different levels of cognition and from different angles: political philosophy, political theory, political sociology, political history, political psychology, political anthropology, the theory of international politics, political geography. Political education promotes rationalization of the political life of the country, orients people to the conscious use of politics to achieve the possible and warns against illusory aspirations and expectations. Knowledge in political science is required in order to become a conscious, educated citizen and trained specialist who consciously performs duties and does not turn into a toy in the hands of unscrupulous political players. This is especially true for the part of young citizens who acquire higher education and will eventually overtake leadership positions in society. The source base over the last years of national and foreign scholars on the role of political education and political culture in the system of state educational policy of the present has been analyzed.

Keywords: political science, politics, political education, political culture, humanistic values.

УДК 37.011.3-051:78:37.013.82:7(045)
DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-136-139

Качур Мирослава Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Куцин Еріка Карлівна,
аспірант,
Мукачівський державний університет, м.Мукачеве

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті висвітлюється проблема арт-терапевтичної компетентності, як необхідної складової професійної діяльності вчителя музичного мистецтва. З'ясовано сутність арт-терапевтичного потенціалу мистецтва у самовираженні та творчому розвитку особистості, розкрито значення арт-терапевтичного методу як засобу психолого-педагогічної допомоги учням у виявленні особистісно-ціннісного ставлення до світу. Зазначено про необхідність арт-терапевтичної компетентності вчителя музичного мистецтва у світлі вимог Нової української школи та вирішення завдань мистецької освітньої галузі.

Ключові слова: арт-терапевтична компетентність, вчитель музичного мистецтва, професійна діяльність, арт-терапія, мистецтво, особистість.

Постановка проблеми. В сучасних умовах реформування системи вищої освіти України, впровадження у навчально-виховний процес гуманістичної парадигми, положень Болонської декларації актуальності набуває проблема підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців, здатних вирішувати складні педагогічні завдання у не простих реаліях суспільного поступу. Особливої уваги і вирішення потребують проблеми соціально-педагогічного змісту: духовної деградації, втрати ціннісних орієнтацій, деформації відносин у суспільстві і сім'ї, адаптації в соціумі дітей з особливими потребами тощо. Завдання вищої школи, що знайшли своє відображення та задекларовані в державних документах (законах України «Про

освіту», «Про вищу освіту», «Державного стандарту початкової освіти»), передбачають необхідність вдосконалення процесу підготовки педагогів, розширення спектру їх професійної компетентності, унікальною складовою якої є, на нашу думку, арт-терапевтична компетентність.

В центрі уваги Нової української школи – особистість учня з неповторними можливостями та багатством внутрішнього світу, у розкритті яких вагома роль належить мистецтву. Професійна діяльність вчителя музичного мистецтва покликана виявляти природні задатки та здібності дітей, забезпечувати умови для розвитку творчого потенціалу особистості, спонукати до самовираження та самореалізації в художньо-творчій діяльності.

Вміння педагога-музиканта впроваджувати в освітній процес арт-терапевтичні технології, використовувати засоби і прийоми арт-терапевтичного потенціалу мистецтва оновить зміст його музично-педагогічної діяльності. Методи арт-терапевтичного впливу засобами музичного та інших видів мистецтв забезпечать змогу безпосередньо впливати на емоційно-почуттєву сферу особистості, виявляти її особистісно-ціннісне ставлення до навколишньої дійсності, формувати модель поведінки, потребу в самопізнанні та самовизначенні, актуалізувати приховані ресурсні можливості у складних життєвих ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На теренах сучасних наукових досліджень існують різні напрями вивчення психотерапевтичної науки: музикотерапія, вокалотерапія, звукотерапія, казкотерапія, естетотерапія, ізотерапія тощо. Проте, однією із найбільш вагомих у психолого-педагогічному контексті виступає арт-терапія, що визначається потужним чинником емоційно-почуттєвого впливу на особистість, звукового та зорового сприймання, інтелектуального розвитку, а також, як засіб дії на психіку людини, її емоційно-почуттєвий стан. Науковці та психологи сьогодні арт-терапію вважають одним із найефективніших засобів корекційно-розвивальної педагогіки (І.І. Мамайчук, Г.І. Побережна, А. Шевцова, С.В. Шушарджан та інші). Серед наукових публікацій, дотичних до проблеми арт-терапевтичного потенціалу мистецтва, слід відзначити дослідження І.П. Лисенкової, Р.Б. Хайкіної, А. Старовойтової, В. А. Білан. Сучасні тенденції щодо впровадження музикотерапії у навчально-виховний процес висвітлюють наукові праці Е. П. Голованова, Т.С. Ганіна, І.В. Дудчак, Г.В. Локарева, Л.О. Гринь, Л.І. Мішик. Зауважимо, що вивчення проблеми використання арт-терапевтичних засобів у педагогічному процесі недостатньо вивчено. Проте, праці вищезазначених дослідників, наукові розвідки в галузі арт-терапевтичного знання стають підґрунтям для здійснення наукового пошуку шляхів, форм та методів використання арт-терапії у навчально-виховному процесі закладів загальної середньої освіти, вищих навчальних закладів, слугують базою для науково-теоретичного вивчення арт-терапевтичного потенціалу мистецтва та практичного впровадження його у професійну діяльність вчителя музичного мистецтва.

Мета статті: висвітлення теоретичних основ арт-терапевтичної компетентності вчителя музичного мистецтва, сутності необхідних психолого-педагогічних знань, практичних навичок і вмінь педагога-музиканта щодо використання арт-терапевтичного потенціалу мистецтва у розвитку особистості.

Результати дослідження. Мистецтво є своєрідним регулятивним інструментом впливу на особистість, її психічну сферу, життєдіяльність та світосприйняття. В галузі педагогічних знань та технологій дедалі вагомішим стає вплив мистецтва на формування уявлень особистості про світ, його культуру, духовність та соціальний досвід. Актуальною проблемою сучасних досліджень виступає вивчення впливу мистецтва на психологічний стан людини, її емоційно-почуттєву сферу та життєдіяльність. Як різновид духовного освоєння дійсності, мистецтво об'єднує всі види художньої творчості, володіє здатністю бачити, відображати, споглядати та відтворювати навколишню дійсність у художніх образах. Роль мистецтва у творчому розвитку особистості за всіх часів визначалася провідною, а вивчення мистецтв розглядалось як один з пріоритетних напрямів освіти.

Ретроспективний аналіз розвитку мистецької освіти в історичному вимірі, здійснений О.П. Щолоковою, засвідчує звернення античних філософів до мистецтва, як засобу емоційного впливу на людину (Піфагор, Платон, Арістотель). Зокрема, піфагорійці вважали, що музика душевно оздоровлює та очищає людину; ідеєю естетики Платона стала єдність прекрасного, доброго і розумного; Арістотель вбачав у мистецтві відображення світової гармонії як джерела естетичного задоволення. Педагогіка епохи Відродження наповнила оновленим змістом античну ідею гармонійного розвитку особистості засобами мистецтва. Найвищим взірцем епохи став ідеал *homo universal* – цілісна, гармонійно

розвинута особистість, яка своєю діяльністю не просто задовольняє власні інтереси, а творить світ, красу, творить саму себе [8, с. 17]. Такий світогляд, де значення надавалося не тільки моральному, а й естетичному вихованню учнів, знайшов своє відображення у трактатах відомих на той час педагогів, зокрема у працях Паоло Вірджерно «Про благородні заняття і мораль юнацтва», Маттео Велліо «Про виховання дітей та їх гарні вчинки», Леонардо Бруні «Про настанови для молодих людей». Відомий італійський філософ і педагог Вітторіно да Фельтре створив школу «Дім радості», де вивчалися література, музика, живопис, а залучення учнів до творчої діяльності, виконання ними творчих робіт вважалося головним засобом інтелектуального розвитку [8].

Вагомими у теорії наукового вивчення арт-терапії як способу духовно-практичного освоєння світу та можливостей арт-терапевтичного впливу мистецтва на людину, як засобу соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими потребами є наукові дослідження І.П. Лисенкової. Автор узагальнює різні підходи та тлумачення сутності арт-терапії за допомогою довідкових джерел. Зокрема, наводить досить точне її визначення, що міститься в документі Британської асоціації арт-терапевтів і зводиться до розуміння безпосереднього зв'язку арт-терапії зі створенням візуальних образів, взаємодії між автором художньої роботи, самою художньою роботою і психотерапевтом, який глибоко розуміє особливості образотворчого процесу, володіє професійними навиками невербальної, символічної комунікації і прагне створювати для клієнта атмосферу комфорту, відчуття захищеності у ситуаціях сильних переживань [4, с. 13].

Суттєвим у контексті нашого дослідження є думка науковців про те, що на практиці арт-терапія не завжди пов'язана з лікуванням в медичному сенсі слова (С. Рибакіна, М. Кисельова, Н. Єщенко, О. Верховенко, Білан В.А), адже в перекладі з грецької *therapeia* означає «турбота про людину», а лікування розглядається як соціально-психологічне оздоровлення, зміна стереотипів поведінки і підвищення адаптаційних властивостей особистості засобами художньої діяльності, якими виступають образотворче мистецтво, музика, танець, пластика рухів, драматичне мистецтво тощо. Арт-терапія – це лікування за допомогою залучення людини (дитини) до мистецтва, це зцілення за допомогою будь-якої художньої творчості. Арт-терапевтичні технології ефективні в роботі з дітьми, що мають вади мовлення, зору, слуху, а також є доцільними в процесі інклюзивного навчання. Так, досліджуючи арт-терапію як засіб естетотерапії в корекційно-педагогічній роботі дефектолога, Білан В.А. пояснює широке застосування арт-терапії притаманним їй колом функцій: діагностичної, корекційної, розвивальної, навчальної, реабілітаційної, виховної, психотерапевтичної, соціальної. Мета арт-терапії, обґрунтовує автор, полягає у корекційній і терапевтичній дії мистецтва на дитину та виявляється в перебудові психотравмуючої ситуації за допомогою музики, живопису, казок, ляльок, драми, виведенні почуттів, переживань через художньо-творчу діяльність [1, с. 24]. Узагальнюючи наукові напрацювання у галузі арт-терапевтичного знання, доцільно констатувати, що метод арт-терапевтичного впливу мистецтва можна вважати універсальним для відновлення фізичного здоров'я, підтримки психологічного комфорту, є актуальним у вирішенні проблем соціальної адаптації, розвитку природних здібностей та творчого потенціалу особистості.

На сучасному етапі розвитку суспільства особливо гостро постає проблема якості освіти, ефективність вирішення якої базується на кадровому забезпеченні навчально-виховного процесу, професійній компетентності вчителя. Саме вчитель реалізує процес підготовки особистості до суспільного та професійного життя, впроваджує інноваційні підходи реформування української системи освіти. Особистісно-зорієнтована парадигма сучасної освіти визначила нові змістово-ціннісні вектори навчально-виховного процесу, актуалізувала необхідність максимального розкриття потенціалу кожної дитини, створення умов для її саморозвитку, самовизначення та творчої самореалізації. У новому Державному стандарті початкової освіти, затвердженого

Постановою Кабінету Міністрів України від 21.02.2018р. № 87, задекларовано значення мистецтва у розвитку дітей молодшого шкільного віку. Метою початкової освіти, як зазначено в документі, є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості [7, с. 92]. У переліку ключових компетентностей здобувачів початкової освіти вказана вимога культурної компетентності, що передбачає залучення до різних видів мистецької творчості (образотворче, музичне та інші види мистецтв) шляхом розкриття і розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості [7, с. 93]. У Держстандарті виокремлено мету мистецької освітньої галузі, яка полягає у формуванні культурної та інших компетентностей, цінностей у процесі пізнання мистецтва та художньо-творчого самовираження в особистому та суспільному житті, поваги до національної та мистецької спадщини [7, с. 97]. Впровадження та реалізація завдань мистецької освітньої галузі сприятиме самовираженню особистості, виявленню художньо-образного, асоціативного мислення у процесі художньо-творчої діяльності через образотворче, музичне та інші види мистецтва. Активна художньо-творча діяльність спонукає здобувачів початкової освіти до пізнання мистецтва, інтерпретації художніх образів, збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, виявлення ціннісного ставлення до мистецтва та пізнання себе [7].

Стало очевидним, що в сучасній соціально-педагогічній ситуації школі потрібні фахівці, компетентно спроможні забезпечити підготовку учнів до життя в суспільстві з новим політичним і соціально-економічним устроєм.

Зміст професійної освіти вчителів мистецтва, педагогів нового покоління передбачає впровадження компетентнісного підходу в освітній процес вищої школи, підготовку нової генерації вчителів музичного мистецтва, що вимагає вирішення багатьох дослідницьких завдань [2, с. 13-14]. Слід наголосити про сутність вживання у науково-педагогічному обігу термінів «компетентність» і «компетенція», виокремлення різних підходів до визначення співвідношення між ними. Перший підхід характеризується ототожненням зазначених термінів, вживанням їх як синонімів (Т.І. Гудкова, С.О. Дружилов, Е.Ф. Зеєр). Представники другого підходу вважають компетенції складниками компетентності (К.М. Махмурян, І.Л. Перестороніна та ін.). Згідно з третім підходом, поняття «компетентність» тлумачиться як коло повноважень певної особи, перелік соціальних вимог до її діяльності в певній сфері, тоді як «компетентність» означає узагальнену здатність особистості до діяльності (О.І. Пометун). Уніфікуючи дефініції окресленої проблематики, можна констатувати, що компетентність – категорія, що характеризує ступінь оволодіння конкретною людиною тих чи інших компетенцій, інтегральна якість, показник достатнього рівня знань, розуміння їх значення, прагнення оновити та поглибити їх фонд; це певний досвід керівництва, у процесі якого відбувається відбір та диференціація знань, вироблення вмінь та певних алгоритмів діяльності в окремих стандартних ситуаціях; навички і вміння, вироблені на підставі знань і практичної діяльності. Важливо зазначити, що компетентність має інтегративну природу, її джерелом виступають різні сфери культури: духовна, громадянська, соціальна, педагогічна, управлінська, правова, музична.

Компетентність вчителя музичного мистецтва вимагає значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні, прогностичні, творчі та інші процеси. Сутність його професійної діяльності передбачає оволодіння загально-дидактичними, психолого-педагогічними та фаховими знаннями, прояв специфічних здібностей, необхідних для ефективного виконання функцій музично-педагогічної діяльності. Спектр музично-педагогічного тезаурусу вчителя музичного мистецтва охоплює фахову компетентність, предметні компетенції, способи мислення, а також розуміння відповідальності за власні дії, результати діяльності. Досліджуючи категорію професійної

компетентності вчителя музичного мистецтва, Падалка Г.М. розглядає її як володіння знаннями, уміннями, нормативами, необхідними для виконання професійних обов'язків, психологічними якостями, а також як реальну професійну діяльність відповідно до еталонів і норм. Автор доводить, що вона є інтегральною професійно-особистісною характеристикою, а це, у свою чергу, визначає готовність і здатність виконувати педагогічні функції відповідно до прийнятих норм, стандартів, вимог [5, с. 25].

На основі аналізу праць науковців можна виділити наступні складові професійної компетентності вчителя музичного мистецтва: інформаційну компетентність (володіння інформаційними технологіями, вміння опрацьовувати різні види інформації); комунікативну (уміння вступати в комунікацію, бути зрозумілим, спілкування без обмежень); автономізаційну (здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, самовдосконалення, конкурентоспроможності); соціальну (вміння жити та працювати з оточуючими); продуктивну (вміння працювати, ухвалювати рішення та відповідати за них, здатність виробляти власний продукт); моральну (готовність та потреба жити за традиційними моральними нормами); психологічну (здатність використовувати психологічні засоби впливу в організації освітньої взаємодії); предметну (фахова обізнаність в мистецькій освітній галузі); особистісні якості вчителя (доброзичливість, чуйність, урівноваженість, толерантність, людяність, рефлексія). До переліку означених компетентнісних характеристик вчителя музичного мистецтва, беззаперечним в умовах сьогодення, на нашу думку, є визначення та обґрунтування арт-терапевтичної складової професійної діяльності, що передбачає опанування педагогом-музикантом необхідних психолого-педагогічних знань, методів і прийомів використання арт-терапії в освітньому процесі, готовність до впровадження у професійну діяльність практичних навичок і вмінь арт-терапевтичного впливу мистецтва на особистість.

Окрім вирішення завдань мистецької освітньої галузі, задекларованих у Держстандарті початкової освіти, змістового та цілеспрямованого залучення учнів у процес художньої творчості, важливим компонентом професійної діяльності вчителя музики виступає здатність до використання мистецтва як засобу самопізнання, самовираження та самореалізації особистості. Арт-терапевтична компетентність вчителя музичного мистецтва полягає у вміннях професійно використовувати арт-терапевтичні компетенції на уроках музичного мистецтва. Не менш значущою є спроможність вчителя надавати психолого-педагогічну допомогу учням у виявленні особливого способу мислення, розуміння оточуючого світу – здатності бачити ціле одночасно, чи його частини, сприймати світ таким, яким він є насправді. Використання арт-терапевтичної технології дозволить досягти внутрішньої особистісної гармонії, розвитку глибинної впевненості в собі, підвищення гнучкості мислення і сприйняття, покращення самопочуття і стану здоров'я, що, у свою чергу, створить комфортні психолого-педагогічні умови навчання, забезпечить ефективність розвитку всебічної гармонійної особистості. Арт-терапевтичні методи та підходи в роботі вчителя музичного мистецтва, серед яких музикотерапія, вокалотерапія, звукотерапія, казкотерапія, хромотерапія, ізотерапія, танцювально-пластична, ритмічно-рухова та інші, вирішують коло таких проблем соціально-педагогічного напрямку, як втрата ціннісних орієнтацій, деформація відносин у суспільстві та родині, духовна деградація, несприятливий соціальний досвід. Унікальним методом розв'язання зазначених проблем є метод арт-терапії, використання якого дає можливість безпосередньо впливати на емоційно-почуттєву сферу особистості, змінювати моделі поведінки, актуалізувати приховані ресурсні можливості у складних життєвих ситуаціях.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Результативність процесу формування арт-терапевтичної компетентності передбачає опанування вчителем музичного мистецтва необхідних психолого-педагогічних знань, методів і прийомів використання арт-терапії у професійній діяльності, впровадження практичних навичок і вмінь арт-терапевтичного

впливу мистецтва на особистість. Арт-терапевтична компетентність вчителя музичного мистецтва забезпечить його здатність сприяти особистості у самовираженні, самопізнанні, творчому розвитку та самореалізації, сприятиме ефективності суб'єкт-суб'єктної взаємодії

вчителя та учнів з метою надання психолого-педагогічної допомоги дитині у становленні її суб'єктності.

Список використаних джерел

1. Білан В. А. Арт-терапія як один із засобів естетотерапії в корекційно-педагогічній роботі дефектолога / В. А. Білан // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Черкаси, 2018. – №3. – С. 23 - 28.
2. Кабріль К. Формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки: дис. ... на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / К. Кабріль. – Ніжин: Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2013. – 221 с.
3. Кнейман П. Психологія 101 / П. Кнейман. – Харків, 2017. – 240 с.
4. Лисенкова І. П. Арт-терапія як засіб соціально-педагогічної підтримки молодших школярів із затримкою психічного розвитку: дисертація на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.03 / І. П. Лисенкова. – Чорноморський державний університет імені П. Могили, 2012. – 219 с.
5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274с.
6. Рыбакова С. Арт-терапия для детей с задержкой психического развития / С. Рыбакова. – СПб: Речь, 2007. – 144 с.
7. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти 1-2 класи. + Закон України «Про освіту» + Державний стандарт початкової освіти. – Київ: ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР +», 2018. – 240 с.
8. Щолокова О.П. Методика викладання світової художньої культури: підручник / О.П. Щолокова. – Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – 288 с.

References

1. Bilan, V. A., 2018. Art-terapiya yak odyn iz zasobiv estetoterapiyi v korektsiyno-pedahohichniy roboti defektoloha [Art therapy as one of the means of aesthetic therapy in the correctional and pedagogical work of the defectologist]. *Bulletin of Cherkasy University. Series "Pedagogical Sciences"*, 3, pp. 23-28.
2. Kabryl', K., 2013. *Formuvannya tsinnisnykh kompetentnostey maybutn'oho vchytelya muzyky u protsesi dyryhents'ko-khorovoyi pidhotovky* [Formation of valuable competences of the future teacher of music in the process of conducting-choral training]. Candidate of pedagogical sciences. Nizhyn State University named after Mykholy Hoholia.
3. Kneyman, P. 2017. *Psykhologhiya 101* [Psychology 101]. Kharkiv.
4. Lysenkova, I. P., 2012. *Art-terapiya yak zasib sotsial'no-pedahohichnoyi pidtrymky molodshykh shkolyariv iz zatrymkoyu psykhichnoho rozvytku* [Art therapy as a means of socio-pedagogical support for younger students with a delay in mental development]. Candidate of pedagogical sciences. Black Sea State University named after P. Mohyla.
5. Padalka, H. M. 2008. *Pedahohika mystetstva. Teoriya i metodyka vykladannya mystets'kykh dystsyplin* [Pedagogy of art. Theory and methodology of teaching artistic disciplines]. Kyiv: Education of Ukraine.
6. Rybakova, S. 2007. *Art-terapyya dlya detey s zaderzhkoy psykhycheskoho razvytyya* [Art therapy for children with mental retardation]. St. Petersburg: Speech.
7. *Typovi osviti prohramy dlya zakladiv zahal'noyi seredn'o osvity 1-2 klasy. Zakon Ukrainy «Pro osvitu». Derzhavny standart pochatkovoyi osvity* [Typical educational programs for institutions of general secondary education 1-2 classes. Law of Ukraine "On Education". State Standard of Elementary Education], 2018. Kyiv: TU "EDUCATION CENTER +".
8. Shcholokova, O.P. 2009. *Metodyka vykladannya svitovoyi khudozhn'oyi kul'tury* [Methodology of teaching the world artistic culture]. Kiev: NPU name M.P. Drahomanov.

В статье раскрывается проблема арт-терапевтической компетентности как необходимой составляющей профессиональной деятельности учителя музыкального искусства. Выяснено сущность арт-терапевтического потенциала искусства в самовыражении и творческом развитии личности, раскрыто значение арт-терапевтического метода как средства психолого-педагогической помощи учащимся в выявлении личностно-ценностного отношения к миру. Указано о необходимости арт-терапевтической компетентности учителя музыкального искусства в свете требований Новой украинской школы и решения задач художественной образовательной отрасли.

Ключевые слова: арт-терапевтическая компетентность, учитель музыкального искусства, профессиональная деятельность, арт-терапия, искусство, личность.

The problem of art-therapeutic competence as a necessary component of the professional activity of a musical art teacher has been highlighted. The essence of art-therapeutic potential of art in self-expression and creative personality development has been found out, the sense of the art-therapeutic method as a means of psychological and pedagogical assistance to pupils in identifying a personal-value relation to the world has been revealed. The necessity of art-therapeutic competence of the musical art teacher in the world of requirements of the New Ukrainian School and solution of the tasks in art educational area have been pointed out. On the basis of scientific works the following components of the musical art teacher have been generalized and characterized: information, communicative, productive psychological, subject matter, personal qualities and art-therapeutic. The requirements for the musical art teacher in the context of the problem under the study that provide expansion of the spectrum of the teacher's pedagogical activity have been substantiated. In particular, it is about the way the musical art teacher masters necessary psychological and pedagogical knowledge, methods of using art therapy in educational process, implementation in professional activity of art-therapeutic technologies. The final conclusion is that the art-therapeutic competence of the art musical teacher will provide the success of solving the key tasks in educational process, the effectiveness of self-expression and creative personality development, activate subjective interaction with the aim of providing psychological and pedagogical assistance to pupils in the formation of their subjectivity.

Key words: art-therapeutic competence, art musical teacher, professional activity, art-therapy, art, personality.

Кузьма-Качур Марія Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,

Горват Маріанна Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті обґрунтовано значення використання технологій критичного мислення на уроках природознавства як засобу формування природничої компетентності молодших школярів відповідно до Державного стандарту початкової освіти. Запропоновано до використання на уроках природознавства методи і прийоми технологій критичного мислення.

Ключові слова: критичне мислення, природнича освітня галузь, Державний стандарт початкової освіти.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство – це період високих технологій, що потребує від освіти формування компетентної та активної особистості. Надходження до свідомості надзвичайно великої кількості інформації призводить до активного формування кліпового мислення у сучасної молоді як засобу самозахисту свідомості. Однак, діяльність освітніх закладів повинна бути спрямована на виконання соціального замовлення суспільства. А сучасне суспільство потребує глибоко мислячих креативних фахівців. Школа має готувати учнів до життя, що можливо через формування в школярів умінь критично мислити, працювати у команді, розв'язувати проблеми, самостійно шукати і приймати критичні рішення, аналізувати інформацію тощо. Початкова освіта – це той період у розвитку людини, де закладаються основи формування такої особистості, яка могла б мислити і діяти самостійно.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Другу половину XX століття характеризують дослідження, теоретичні та практичні розробки психологів та педагогів, які стали фундаментом для подальших пошуків шляхів формування критичного мислення дітей і молоді й дозволили сучасним науковцям (О. Белкіна-Ковальчук, Т. Воропай, Д. Десятов, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло та ін.) переконатись, що сенситивним періодом для його розвитку є молодший шкільний вік. Особливо цей процес помітний в останні десятиліття. Так, О. Тягло наголошує, що критичному мисленню можна і треба вчити. «Його культуру слід цілеспрямовано і терпляче вирощувати на всіх рівнях, починаючи з першого класу школи, потім – у вищому навчальному закладі і в різних інститутах післявузівської освіти... Одним із шляхів бажаних змін, що відповідають апробованому досвіду демократичних країн, є традиції критики чи, більш конкретно, критичного мислення» [1, с.3].

Проведений вченими науковий аналіз досліджуваного феномену в молодших школярів висвітлює коло нез'ясованих проблем формування критичного мислення учнів цієї вікової категорії. Тільки в останні роки узагальнюються підходи до трактування критичного мислення молодших школярів, почали з'являтися публікації кращих учителів з дослідження та визначення шляхів та умов його формування в учнів початкових класів. Зокрема у «Пораднику для вчителя» виокремлено трактування категорії за Джінні Стіл, Куртом Мередіта, Чарльзом Темпла: «Критичне мислення – це складний ментальний процес, що починається із залучення інформації та закінчується прийняттям рішення» [2, с. 73].

Термін «критичне мислення» як педагогічну категорію використовують у науковій літературі вже близько 50 років. Утім, його складність і багатобічність призводить до різної інтерпретації фахівцями різних галузей науки й освіти. Зокрема І. Бондарук зазначає, що «критичне мислення – це особливий тип мислення людини, спрямований на розв'язання нею конкретної пізнавальної чи життєвої проблеми через її всебічний розгляд на основі різних джерел інформації, визначення шляхів розв'язання цієї проблеми, їх

оцінювання й обґрунтований вибір одного з них з постійною рефлексією і корекцією власної мисленнєвої діяльності» [3].

Тут же науковець визначає основні вміння, які можуть характеризувати розвинене критичне мислення:

- аналізувати інформацію, зібрану з різних джерел, оцінювати її достовірність, адекватність конкретній проблемній ситуації, суперечливість даних, аргументів для доведення, тобто використовувати певні прийоми оброблення інформації, що дозволяють отримати бажаний результат;

- оцінювати свої думки та сторонні впливи на них, виявляти в них сильні та слабкі аспекти, не приймати на істину кожну здогадку, а піддавати її сумніву й перевірці, оцінювати позитивні й негативні риси як здобутої інформації, так і самого розумового процесу, явищ дійсності;

- зважено розглядати різноманітні підходи до проблеми, щоб приймати обґрунтовані рішення щодо неї;

- робити логічні умовиводи, формулювати самостійні судження й будувати переконливу аргументацію;

- здійснювати рефлексію, самооцінювання та коригування пізнавальних дій і діяльності.

Мета статті: вивчення теоретичних засад технологій критичного мислення; висвітлення методів та прийомів що сприяють формуванню критичного мислення учнів початкових класів на уроках природознавства.

Результати дослідження. Реформування вітчизняної освіти через орієнтацію на технологію розвитку критичного мислення є одним із шляхів входження України до світового освітнього простору. Сьогодні вже неможливо навчати традиційно: у центрі навчально-виховного процесу має бути учень. Від його творчої активності на уроці, вміння доказово міркувати, обґрунтовувати свої думки, вміння спілкуватися з учителем, учнями класу, залежить успіх у свідомому опануванні шкільної програми. Саме так відбувається пошук співробітництва, співдружності, спільної організації шкільного життя.

Критичне мислення допомагає учням усвідомити і набутти умінь: поваги до думок інших; уміння уважно слухати; уміння і навички викладати матеріал у формі повідомлення. Навчальна діяльність школярів на уроці в групах чи в парах заохочує до спілкування між собою, уважного ставлення один до одного, взаємодопомоги. Технологія розвитку критичного мислення дозволяє одночасно і більш ефективно формувати в учнів низку ключових компетентностей. Перш за все – «уміння вчитись», тобто вміння самостійно здобувати знання у будь-якому вимірі «простору навчання». Співпраця учнів між собою та з учителем сприяє формуванню соціальної компетентності демократичної природи. Учні навчаються спільно визначати проблеми і мету діяльності, ефективно співпрацювати, бути ініціативними і відповідальними за прийняття рішень, обґрунтовано долати суперечки. У переліку предметних компетентностей, зазначених у Державному стандарті початкової освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018р. № 87) є природознавча, яка передбачає формування

допитливості, прагнення шукати і пропонувати нові ідеї, самостійно чи в групі спостерігати та досліджувати, формулювати припущення і робити висновки на основі проведених дослідів, пізнавати себе і навколишній світ шляхом спостереження та дослідження [4].

Відповідно, метою природничої освітньої галузі є формування компетентностей в галузі природничих наук, техніки і технологій, екологічної та інших ключових компетентностей шляхом опанування знань, умінь і способів діяльності, розвитку здібностей, які забезпечують успішну взаємодію з природою, формування основи наукового світогляду і критичного мислення, становлення відповідальної, безпечної і природоохоронної поведінки здобувачів освіти у навколишньому світі на основі усвідомлення принципів сталого розвитку.

Здобувач освіти:

- відкриває світ природи, набуває досвіду її дослідження, шукає відповіді на запитання, спостерігає за навколишнім світом, експериментує та створює навчальні моделі, виявляє допитливість та отримує радість від пізнання природи;
- опрацьовує та систематизує інформацію природничого змісту, отриману з доступних джерел, та представляє її у різних формах;
- усвідомлює розмаїття природи, взаємозв'язки її об'єктів та явищ, пояснює роль природничих наук і техніки в житті людини, відповідально поводить себе у навколишньому світі;
- критично оцінює факти, поєднує новий досвід з набутим раніше і творчо його використовує для розв'язування проблем природничого характеру [4].

У додатку 1 документу зазначено вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти. Зупинимось на деяких аспектах означеної проблеми.

У відповідності до загальних результатів навчання здобувачів освіти освітньої галузі «Природознавство», учні повинні визначати проблему через співвіднесення нових фактів із попереднім досвідом. Учні 1-2 класів мають розрізняти проблеми в навколишньому світі, пов'язані з діяльністю людини. Зміст програми містить перелік тем, які допоможуть розвивати в учнів ціннісне ставлення до природи за допомогою низки методів розвитку критичного мислення. При вивченні теми «Червона книга України» (3 клас) [5] доцільно використати вправу «Кошик ідей». На першому етапі пропонується подумати і записати учням все, що вони знають про Червону книгу та її сторінки, умови росту і розвитку рослин, особливості життя тварин, їх охорону. Свої записи учні «кидають» у кошик. На другому – обмінюються інформацією, обговорюють проблеми, пов'язані зі зменшенням видового складу рослин і тварин, колективно формулюють висновки.

Вправу «Кошик ідей» можна використати для зацікавлення дітей темою. Перед вивченням теми «Водойми України» (4 клас), слід запитати учнів «Що ви знаєте про моря, річки, озера?..». Всю записану інформацію учні «кладуть» у зображення кошика. Після обміну думками та пропозиціями, учитель ставить ще одне запитання «Які водойми є на території України?».

Широкої популярності у освітньому процесі початкової школи набув метод «Сенквейн» («Сенкан»). Діяльність учнів під час складання «Сенквейну» зазвичай викликає в них позитивні емоції та сприяє формуванню ціннісного ставлення до аналізованого явища, розвиває у молодших школярів уміння виділяти найсуттєвіші ознаки об'єкта та чітко й лаконічно формулювати висновки. Важливо при цьому дотриматися ідеї створення сенквейну, запропонованої американською поетесою Аделаїдою Крепс. Наприклад, при вивченні теми «Рослини навесні» (2 клас) можна запропонувати скласти сенкан до поняття «першоцвіти», який допоможе сформувати уміння виділяти найсуттєвіші ознаки рослин-першоцвітів за якими їх виокремлюють серед інших рослин, викликати позитивні емоції у молодших школярів та ціннісне ставлення до них, робити висновки та коротко їх формулювати.

Сенквейн до теми «Рослини навесні»

Першоцвіти

Ніжні, привабливі, кольорові

Охороняти, пахнуть, чарують, звеселяють

Тільки швидко відцвітають

Квіти (якщо метою є викликати емоції, то можна записати «почуття»).

Інший приклад, секвейн до теми «Властивості води» (3 клас).

Вода

Прозора, рідка

Тече, дзюрчить, поїть

Вода потрібна всім живим організмам

Життя.

На уроці з темою «Використання води людиною. Охорона води» можна використати метод «Риб'ячий скелет». Мета використання методу на уроці – навчати учнів аналізувати інформацію, розрізняти факти щодо вчинків людей на водоймах, причин виникнення проблем, пов'язаних з цією діяльністю та її наслідками.

Записуємо проблему, яка буде розглядатися – «Як зберегти



чистоту водойм»; на верхніх кісточках скелету – причини виникнення проблем: інтенсивний викид відходів виробництва в океани і моря, забруднення струмків та річок, хижацький вилов риби; на нижніх виписуються факти – на берегах річки Латориці помітили велику купу сміття... Головний принцип полягає у тому, що верхній і нижній ряди мають бути логічно пов'язані. На хвості виписують висновок на основі попередніх міркувань стосовно проблеми.

У відповідності до загальних результатів навчання у 3-4 класах учні повинні визначати відоме і невідоме у проблемі, висловлювати докази правильності суджень. На уроці з теми «Охорона повітря від забруднення» (3 клас) можна використати метод «Прес». Мета методу – підвести учнів до самостійного виведення правил, формулювання висновків. Учні висловлюють свою думку з проблеми стисло, за такою схемою:

1. Позиція. – Я вважаю, що необхідно вживати термінові заходи для збереження чистоти повітря на нашій планеті.
2. Обрунтування. – якщо фабрики і заводи будуть мати вловлювачі пилу і шкідливих речовин, транспорт зробити екологічно чистим, насаджувати більше рослин то...
3. Приклад. – У лісі, парку повітря чистіше, немає пилу, диму – легше дихати.
4. Висновок. – Отже, заходи, спрямовані на збереження чистоти повітря сприятиме збереженню всього живого на планеті.

Водночас, дуже важливо формувати у другокласників уміння критично оцінювати проблему, а саме: розуміти проблему в навколишньому світі; розмірковувати, що відомо про цю проблему, як її розв'язати.

Добре відомо, що перші реакції дітей на інформацію мають тенденцію виражатися емоційно в термінах «подобається» та «не подобається». Ефективним методом формування згаданих умінь є побудова «Дерева передбачень», де «стовбур» – проблема (ключове слово), «гілочки» – аргументи, «листочки» – передбачення. Учні записують свої припущення і роблять наліпки на дереві, формулюють висновки. Наприклад, при вивченні теми «Що таке погода та як її передбачити», усвідомлення того, що погоду можна передбачити і підготуватися відповідно до її перебігу, спонукає учнів до таких дій: на стовбурі записують проблему («Дізнатися, яка

буде погода), на гілках – ознаки передбачення погоди, на листочках – погода.

До теми «Гриби» (2 клас) [6] можна використати метод «Займи позицію», коли учні мають можливість висловлювати свою думку, аргументувати обрану позицію, доводити правильність вибору, водночас прислухатися до висловлювань тих, хто обирає іншу позицію. Ключове твердження «Гриби це?». Учні попередньо отримали інформацію з теми, ознайомившись із змістом теми у підручнику (на дошці розміщені плакати: «Гриби – рослини», «Гриби – тварини», «Гриби – ?»)

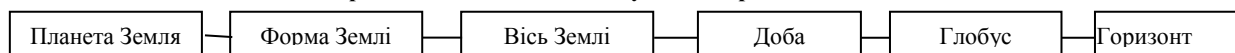
– Отже, ми з вами вже вивчали два царства живої природи: рослини і тварини.

– Прочитайте написи на плакатах, поміркуйте, оберіть позицію, обговоріть свій вибір у групах і обґрунтуйте свою

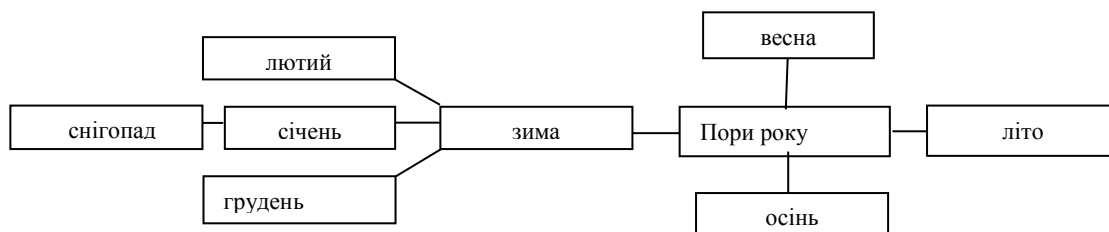
відповідь. У процесі обговорення можна змінити позицію (перейти до іншої групи). (У результаті обговорення весь клас може дійти єдиної думки або залишитися на різних позиціях. Від кожної групи один учень обґрунтовує свій вибір.)

Відповідно до вимог Державного стандарту молодші школярі повинні вміти групувати і класифікувати об'єкти навколишнього світу: знаходити спільні і відмінні ознаки об'єктів, групувати об'єкти навколишнього світу за однією або кількома ознаками (1-2 класи); класифікувати об'єкти навколишнього світу за кількома ознаками та властивостями (3-4 класи). Щоб уникнути плутанини в такому непростому процесі, запропонуйте учням, по мірі вивчення матеріалу, скласти «Інтелектуальну карту». Вона може заповнюватися на протязі етапу уроку, цілого уроку і навіть доповнюватися протягом всього року.

Орієнтовний вигляд інтелектуальної карти з теми «Наша планета – Земля»



Орієнтовний вигляд інтелектуальної карти з теми «Явища природи. Пори року» (Може доповнюватися на протязі навчального року)



Метод «Інтелектуальна карта» є ефективним при опрацюванні тексту підручника.

При вивченні теми «Повітря та його властивості» можна використати метод «Insert/Insert» (інтерактивна система запису для ефективного читання і розмірковування). Мета методу – активізувати процес сприйняття інформації та підвищити його ефективність через системну розмітку тексту після читання і обдумування. Це технологія дає можливість дитині глибше осмислити запропонований для опрацювання текст, виділяти відоме, невідоме, цікаве, «сортувати» матеріал.

Під час маркування статті чи тексту, учні розділяють інформацію, що є в тексті, так:

- + знаком «+» позначають відоме (Я це знав);
- знаком «мінус» нове (Я це не знав/ Я думав інакше)
- ! «знаком оклику» – цікаве і неочікуване (Це мене здивувало)
- ? «знаком питання» – незрозуміле, те, що викликає бажання дізнатися більше (Я хотів би дізнатися про це детальніше).

Після читання тексту у підручнику учні заповнюють таблицю, куди вписують фрази/слова/речення, що їх зачепили, – у відповідну колонку .

+	-	?	!
Повітря прозоре, безбарвне. Повітря не має запаху, смаку. Повітря пружне. Повітря є у ґрунті, воді, всередині організмів. Повітря огортає Землю товстим шаром. Без повітря не можуть існувати люди, тварини, рослини	При нагріванні повітря розширюється. При охолодженні повітря стискається.	Чи має повітря інші властивості? Чи легке повітря? Якщо повітря прозоре, то чому небо блакитного кольору?	Колір небу дають частинки газів, на які потрапляють промені Сонця. Повітря важке, але ми не відчуваємо це, оскільки в нашому тілі теж є повітря.

Зацікавлює учнів і діяльність над «Діаграмою Вена» та «Кругами Ейлера». При вивченні теми «Тварини. Різноманітність

тварин» учні визначають і записують спільні та відмінні ознаки рослин і тварин:



Метод «Мозаїка». Учні пропонується самостійно опрацювати текст. Кожна частина опрацьовується окремою групою чи парою учнів і записати основні ознаки вивчуваних об'єктів. Після цього учні по черзі ознайомлюють клас зі своїми записами та заповнюють таблицю. Наприклад, при вивченні теми «Різноманітність рослин» (3 клас), учнів об'єднують в групи, кожна

група виписує особливості будови своєї групи рослин. Після чого заповнюють таблицю. Якщо характеристики груп рослин записати на кольорових картках, складена таблиця набуде вигляду мозаїки.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, застосування технології розвитку критичного мислення на уроках природознавства створює додаткову мотивацію до навчання,

вивчення краси рідної природи. Системне формування творчих та пізнавальних здібностей учнів з використанням технологій розвитку критичного мислення призводить до того, що усі учні навчаються самостійно вчитися, критично мислити, використовувати набуті

знання у повсякденному житті. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці системи методів і вправ критичного мислення до уроків природознавства.

Список використаних джерел

1. Тягло А. В. Критическое мышление: Проблемы мирового образования XXI века. /А. В. Тягло, Г. С. Воропай – Х.: Ун-т внутр. дел., 1999. – 284с.
2. Порадник для вчителя. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf>, вільний.
3. Бондарук І. П. Формування критичного мислення дев'ятикласників у процесі навчання історії: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Ірина Петрівна Бондарук; Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2012. – 276 с.
4. Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/>
5. Природознавство: підруч. для 3-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / Т. Г. Гільберг, Т. В. Сак. – К.: Генеза, 2013. – 176 с.
6. Природознавство: підруч. для 2-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / Т. Г. Гільберг, Т. В. Сак. – К.: Генеза, 2012. – 160 с.

References

1. Tyahlo, A.V. and Voropay, H.S. 1999. *Krytycheskoye myshleniye: problemy mirovoho obrazovanyia XX veka* [Critical thinking: problems of the world education of the XXI century]. Kharkiv: University of Internal Affairs.
2. *Poradnyk dlia vchytelia* [Teacher's Guide]. Available at: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf>.
3. Bondaruk, I.P., 2012. *Formuvannya krytychnoho myslennia dev'yatylasnykiv u protsesi navchannia istorii* [Formation of the critical thinking of nine-years-old pupils in the process of learning history]. Candidate of pedagogical sciences. Kiev.
4. *Derzhavnyi standart pochatkovoyi osvity* [State standard of elementary education] Available at: <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/>
5. Hilberh, T.H. and Sak, T.V. 2013. *Pryrodoznavstvo* [Natural science]. Kiev: Genesis.
6. Hilberh, T.H. and Sak, T.V. 2012. *Pryrodoznavstvo* [Natural science]. Kiev: Genesis.

В статтє обосновано значення технології критичного мислення на уроках природознавства як средства формування естетично-научної компетентності молодших школярів відповідно до Державного стандарту початкової освіти. Предложено до використання на уроках природознавства методи і прийоми технології критичного мислення.

Ключевые слова: критическое мышление, образовательная отрасль природоведения, Государственный стандарт начального образования.

The importance of using technology of critical thinking in the lessons of natural science as a means of forming the natural competence of junior pupils in accordance with the State standard of primary education has been proved in the article. Modern society needs deeply thinking creative professionals. The school has to prepare pupils for life, which is possible through the formation of pupils' critical thinking skills, teamwork, problem solving, self-searching and making the right decisions. The purpose of the article is to study the theoretical foundations of critical thinking technology; coverage of methods and techniques that contribute to the formation of critical thinking of junior pupils at the lessons of natural science. Critical thinking is a special type of human thinking aimed at solving a particular cognitive or life-affairs problem through its comprehensive consideration on the basis of various sources of information, identifying ways to solve this problem, evaluating them and justifying the choice of one of them with constant reflection and correction of own thinking activity. The author has proposed to use methods and techniques of critical thinking technologies at the lessons of natural science: «Press», «Senkan», «Intellectual Map», «Tree of Solutions», «Mosaic», «Basket of Ideas», «Insert», «Let's Take a Position», «Fish Skeleton». Systemic formation of students' creative and cognitive abilities with the use of technology for the development of critical thinking leads to the fact that all pupils learn to study independently, think critically, use the acquired knowledge in everyday life.

Key words: critical thinking, natural educational branch, state standard of primary education.

УДК 37.091.3:741.5:004:001.895(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-143-146

Лавренова Марія Василівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ШЛЯХИ ВИКОРИСТАННЯ КОМІКСІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

У статті мова йде про перспективи використання коміксів на уроках в початкових класах. Автором подано шляхи використання коміксів в освітньому процесі, визначено їх переваги. Комікси – мальована історія, розповідь в картинках. Яскраві, насичені фарбами, образи допомагають краще запам'ятати написане. Молодшому школяру в процесі навчання запам'ятати велику кількість правил іноді дуже нелегко. Комікси на шкільну тему допоможуть просто наочно і дохідливо засвоїти матеріал.

Ключові слова: комікси, розповідь в картинках, молодші школярі, навчання, українська мова, літературне читання.

Постановка проблеми. У час інформаційної насиченості сучасного світу перед учителем початкових класів стоїть задача стимулювати учнів до більш глибокого і всебічного вивчення предметів, прищепити їм інтерес до занять з української мови та літературного читання. Необхідно старанно продумати не

лише зміст, але й форми проведення уроку. Він повинен бути живим і захоплюючим, але й водночас цікавим не повинна приховати головного – пізнавальної цінності уроку. Один із шляхів – використання ілюстрованого матеріалу, зокрема коміксів.

Сьогодні комікси все більше перетворюються на ефективну навчальну методику, коли дітям цікаво не лише читати, а й створювати їх. У такому випадку вони стають зручною формою комунікації та відкривають якісно новий підхід до інтерналізації інформації. Це новаторський вид мистецтва з вагомим етичним, культурним, аксіологічним, гуманітарним і педагогічним потенціалом [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні дослідники та учні з різних країн працюють над специфікою графічної літератури, зокрема: Авсеєнкова Т., Айснер В., Белов Д., Вороніна Р., Востряков Н., Генденштейн Л., Горпинюк В., Даниленко Є., Еко У., Йорсатер Е., Колесник О., Космацька Н., Лакасин Ф., Лі С., Лях Т., МакКлауд С., Массон П., Мелманн М., Онкович Г., Ольшанський Д., Остапенко Л., Підпригора С., Почепцов Г., Пшеніцина Л., Резнікова А., Салюкова В., Семко І., Сонін А., Столярова Л., Суценко І., Тікота І., Філоненко Б. та інші.

Мета статті: окреслити шляхи використання коміксів в освітньому процесі, визначити їх переваги.

Результати досліджень. Комікс (від англ. comic – комедійний, комічний, смішний; інколи вживається англ. термін sequential art – дослівно «послідовне мистецтво»), яке використовує прийом «далі буде» – це послідовність малюнків, зазвичай з короткими текстами, що створюють певну зв'язну розповідь. Ці тексти мають специфічну форму філактеру – «мовної бульбашки» («мовної хмарки», «мовного димка», виноски; англ. speech balloon), в якій розміщуються думки персонажу, заголовки та титри тощо [1, 4, 5].

У сфері освіти комікс може і повинен використовуватися як універсальна форма подачі інформації, завдяки його унікальним психологічним властивостям впливу на особистість, а саме ємності відображення сутності ідей, що в нього закладаються, образності, орієнтованості й на свідомість людини, і на його почуття. Саме завдяки цьому, інформація учнями швидше і краще засвоюється, вони можуть побачити суть проблеми, вчаться виокремлювати головне. Особливо це важливо для інформації, яку досить складно, а іноді й неможливо передати вербальним способом. Логічніше задіяти візуальні канали сприйняття учнів, вдавшись у процесі пояснення до допомоги символів, знаків, образів або серії сюжетних малюнків, тобто коміксу, коли необхідно відобразити ті елементи знання, що вимагають логіки розміщення в певному положенні частин тіла під час роботи, траєкторії їхнього руху тощо з одночасним поясненням текстом поруч. Іноді це краще робити у формі діалогу, коли даються пояснення від другої особи, а це найбільш характерно для коміксної форми відображення інформації, навчального матеріалу [5, 8].

Комікс – це ланцюг статичних зображень, об'єднаних загальним сюжетом. У середині зображень зазвичай розташований текст, який їх пояснює, а діалоги передаються за допомогою спеціальних хмарок. Комікси читають, тобто сприймають зображення по черзі, зліва направо, зверху донизу [5].

Спробуємо виокремити переваги коміксів, до яких належать [3, 5]: ємність інформації; образність і динамічність її пред'явлення; можливість регулювати надходження інформації (у тому числі при самостійному навчанні); стислість і точність мови, драматизація оповідних сюжетів; ігровий жанр; багаторазовість повторення окремих кадрів і сюжету в цілому; економія психічних зусиль щодо сприйняття інформації; урізноманітнення завдань з відтворення, розуміння і творчого засвоєння навчального матеріалу за допомогою коміксів.



Сюжет коміксів зазвичай ґрунтується на дії. Персонажі постійно перебувають у русі. Тут рідко трапляються епізоди, де герой спить чи просто байдикує. Персонажі безперервно щось обговорюють, розповідають, про щось інформують, щось обіцяють, забороняють... Тому діти, які читають комікси, – не нудьгують, навпаки – із захопленням стежать за перебігом подій. У коміксах динаміка простежується на кожній сторінці, інформація, що міститься в картинках, усуває потребу в тривалих описах, завдяки чому легше сприймати і розуміти текст [2].

Комікси можна використовувати на будь-якому уроці та на різних етапах уроку. Крім уроків української мови та літературного читання комікс можна використати на виховній годині: обговорити його з молодшими школярами, пригадати разом інші приклади та випадки із життя дітей. Існує багато шляхів використання коміксів в освітньому процесі, серед яких [5, 6]:

- комікс-автобіографія, що дозволяє учням поділитися основними фактами зі свого життя, особистими інтересами та може бути використаний вчителями початкових класів, шкільними психологами та класними керівниками під час виховної роботи;

- активізація словникового запасу. Такі комікси можна використовувати для введення та закріплення нових лексичних одиниць, наприклад, на уроках української мови;

- активізація групового співробітництва. Учні можуть створювати комікси як індивідуально, так і в групах. У процесі групової роботи вони можуть розподіляти обов'язки з виконання коміксу «за здібностями» кожного учасника групи, допомогти один одному поліпшити свої навички та вміння. Може використовуватися на будь-якому уроці, особливо під час реалізації проектно-методики, як її основний продукт та окрема частина;

- удосконалення розмовних навичок. Під час створення діалогів і реплік персонажів коміксу учні відпрацьовують мовні структури в контексті, вдосконалюють навички спілкування та соціальної поведінки;

Аналізуючи наявний досвід використання коміксів в освіті слід зазначити, що в методиці викладання комікс не може бути єдиним або основним засобом навчання, що використовується на уроці. Але враховуючи позитивні сторони застосування таких засобів візуалізації інформації, визначаючи місце цих засобів в навчально-пізнавальному процесі, комбінуючи з іншими засобами, слід визнати високий дидактичний потенціал коміксів.

Комікси трапляються у дитячих журналах «Весела перерва», «Джміль», «Зернятко», «Малютко», «Професор Крейд» та ін. Усі вони призначені для дітей віком від 6 до 12 років. Наприклад, на уроках української мови та літературного читання можна використовувати комікс надрукований у дитячому журналі «Джміль» №7-8, 2017 р. «Як лежить багато, чи можна трохи взяти?» [7].

Запитання і завдання для бесіди з дітьми за коміксом можуть бути наступні:

- Як ви думаєте, чому зайчик вирішив узяти морквинку? Чи хотів він зробити щось погане?

- Чи пригостили б козенятка зайчика морквинкою, якби він попросив їх про це?

- Кого засмутив зайчик? А якби всім козеняткам дісталось по морквинці, чи пошкодував би зайчик про те, що взяв морквинку, нікого не спитавши?



Запитання і завдання для бесіди з дітьми за коміксом можуть бути наступні:

- Як ви думаєте, чому зайчик вирішив узяти морквинку? Чи хотів він зробити щось погане?
- Чи пригостили б козенятка зайчика морквинкою, якби він попросив їх про це?
- Кого засмутив зайчик? А якби всім козеняткам дісталось по морквинці, чи пошкодував би зайчик про те, що взяв морквинку, нікого не спитавши?
- Можливо, краще було б зайчикові зірвати морквинку на городі непомітно? Чому? Чи жадібні козенятка?
- Придумай різні варіанти дій зайчика і козенятки.

- Наведи інші приклади ситуацій, коли стається прикрість через легковажність.
- Чи варто брати щось чуже, навіть коли господар не бачить і не дізнається про це? Чому?
- А чи можна це робити, якщо ви знаєте, що господар дозволить взяти? Чи так уже потрібна була зайчикові морквинка?
- Що міг зробити зайчик, якби морквинка була йому конче потрібна, а він не знайшов її господаря? Чи образився б тоді господар?

Молодшим школярам можна запропонувати відтворити хід подій і створити (відновити) комікс [7].



Оберіть свій варіант завершення коміксу



Дидактичний потенціал коміксів відображається не лише у створених вчителем наочних матеріалів, а й у можливості створення коміксів самими учнями, завдяки чому може відбуватися більш глибоке засвоєння учнями навчального матеріалу [5]. Потенціал коміксу неможливо окреслити межами. Комікси можуть допомогти кожній дитині стати завзятим читачем – мандрівником у світі безмежних знань та неперевершених відкриттів.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

У Новій українській школі учні з нетерпінням чекають таких уроків, де присутні зорові образи, адже зорове сприйняття є для більшості школярів домінуючим. У процесі роботи над коміксами в учнів включається в діяльність слуховий та зоровий

аналізatori. Учні аналізують, виокремлюють, співставляють, виділяють головне, вилучають непотрібне, змінюють, мислячи нестандартно та творчо. Отже, комікси підвищують мотивацію до навчання, вони здатні прикувати погляд учнів, змусити прочитати репліки героїв та відтворити текст. Читати комікси набагато легше і цікавіше, ніж довгі тексти. Читання і розуміння коротких коміксів може вселити впевненість у своїх здібностях (особливо в учнів, темп читання у яких не найкращий), яка часом так необхідна в процесі навчання. Веселі картинки забезпечують візуальну підтримку навчання, налаштовують на жаргівливий лад, дозволяють розслабитися і наш мозок знову здатний сприймати інформацію.

Список використаних джерел

1. Архипова Л. М. Комиксы как инновационный метод познательной сферы учащихся с задержкой психического развития в процессе обучения истории // Ярославский педагогический вестник. Том II. – Психолого-педагогические науки. 2012. № 4. С. 106-110.
2. Дудник Т. Комікси – книги, що привертають дітей до читання / Т.Дудник. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://blog.yakaboo.ua/>
3. Лавренова М.В. Навчальні можливості коміксів на уроках літературного читання / М.В.Лавренова, В.В.Лакатош. – Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі : збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 25 жовтня 2018 р., Мукачєво / Ред.кол. : В.І.Кобаль (гол.ред.) та ін. – Мукачєво : МДУ, 2018. – С.95-98.
4. Молчанова Н. И. Образовательные комиксы как средство мотивации в обучении иностранному языку в школе // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VII Междунар. науч. конф. (г.Краснодар, сентябрь 2015 г.). – Краснодар: Новация, 2015. – С. 79-82. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/203/8661/>.
5. Остапенко. Л. П. Дидактичний потенціал коміксів. – Л. П. Остапенко, О.К. Соловйова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.institutemvd.by/components/com_chronoforms5/chronofoms/uploads/20160404154807_OstapenkoSoloviova.pdf
6. Teaching space [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tea4ingspace.ru/news/2012-03-18/novost-2>.
7. Як лежить багато, чи можна трохи взяти?// Джміль Журнал для дітей від 4 до 10 років, їхніх батьків і педагогів. – [Електронний ресурс]. – №7-8, 2017. – Режим доступу: <https://jml.com.ua/about>

8. Яценко Н. А. Скетчноутинг та комікси на уроках. Візуалізація ідей / Н. А. Яценко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <file:///C:/Users/123/Downloads/42-89-68466.pdf>

References

1. Arkhypova, L. M. 2012. Komyksy kak ynnovatsyonnyy metod aktyvyzatsyy poznavatel'noy sfery uchashchikhsya s zaderzhkoy psykhycheskoho razvityiya v protsesse obucheniya ystoriy [Comics as an innovative method of enhancing students' cognitive sphere with mental retardation in the process of learning history]. *Yaroslavl Pedagogical Gazette. Volume 2. Psychological and pedagogical sciences*, 4, pp. 106-110.
2. Dudnyk, T. Komiksy – knyhy, shcho pryvertayut' ditey do chytannya [Comics - books that attract children to reading]. [online] Available at: <https://blog.yakaboo.ua/>
3. Lavrenova, M.V. and Lakatos, V.V. 2018. Navchal'ni mozhyvosti komiksiv na urokakh literaturnoho chytannya [Teaching opportunities for comics in literary reading lessons]. In: V.I. Kobal', ed. *Actual problems of education and upbringing in the conditions of integration processes in the educational and scientific space: All-Ukrainian scientific and practical Internet conference*. Mukachevo, October 25, 2018. Mukachevo: MSU.
4. Molchanova, N. Y. 2015. Obrazovatel'nye komiksy kak sredstvo motyvatsyy v obuchenii ynostrannomu yazyku v shkole [Educational comics as a means of motivation in learning a foreign language at school]. In: *Problems and prospects for the development of education: VII International Scientific Conference*. Krasnodar, September 2015. Krasnodar: Novation. [online] Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/203/8661/>.
5. Ostapenko, L. P. and Solovyova O.K. Dydaktychnyy potentsial komiksiv [Didactic potential of comics]. [online] Available at: http://www.institutemvd.by/components/com_chronoforms5/chronofoms/uploads/20160404154807_OstapenkoSolovyova.pdf.
6. Teaching space. [online] Available at: <http://tea4ingspace.ru/news/2012-3-18/novost-2>.
7. Yak lezhyt' bahato, chy mozhna trokhy vzyaty? [How much is there, can we take a little?], 2017. *Bumblebee Magazine for children from 4 to 10 years old*, their parents and teachers, 7-8. [online] Available at: <https://jml.com.ua/about>.
8. Yatsenko, N. A. Sketchnoutynh ta komiksy na urokakh. Vizualizatsiya idey [Sketching and comics in lessons. Visualization of ideas]. [online] Available at: <file:///C:/Users/123/Downloads/42-89-68466.pdf>.

В статті йдеться про перспективи використання коміксів на уроках в початкових класах. Автором представлені шляхи використання коміксів в освітньому процесі, визначені їх переваги. Комікси – це розповідь, розказана в картинках. Яскраві, насичені кольорами, образи допомагають краще запам'ятати написане. Младшому школяру в процесі навчання запам'ятати велику кількість правил іноді дуже важко. Комікси на шкільну тему допоможуть просто і ефективно засвоїти матеріал.

Ключевые слова: комікси, розповідь в картинках, младші школярі, навчання, українська мова, літературне читання.

In the time of information saturation of the modern world, the teacher of elementary classes faces the task of stimulating students to more profound and comprehensive study of subjects, to instill interest in them in classes in the Ukrainian language and literary reading. It is necessary to think carefully not only the content, but also the form of the lesson. He must be alive and exciting, but at the same time curiosity should not hide the main thing - the cognitive value of the lesson. One way is to use illustrated material, including comics. Today, comics are increasingly turning into effective teaching techniques, when it is interesting not only to read children, but also to create them. In this case, they become a convenient form of communication and open a qualitatively new approach to the internalisation of information. In this article we are talking about the prospects of using comics in primary school classes. The author presents ways of using comics in the educational process, their advantages are determined. Comics - illustrated story, story in pictures. Bright, rich colors, images help to better remember the written. The younger student in the learning process, remembering a large number of rules is sometimes very difficult. Comics on the school theme will help to clearly visualize and efficiently master the material. In the process of working on comics students are included in the activity of auditory and visual analyzers. Students analyze, isolate, compare, highlight the main thing, remove the unnecessary, change, thinking non-standard and creative. Consequently, comics increase their motivation to study, they are able to capture the students' eyes, make them read the characters' replicas, and reproduce the text. Read comics is much easier and more interesting than long texts. Reading and understanding short comics can inspire confidence in their abilities (especially in students whose reading pace is not the best), which is sometimes so necessary in the learning process. Funny pictures provide visual support for learning, tune in to a humorous way, allow you to relax and our brain is again able to perceive information.

Keywords: comics, the story in pictures, younger students, learning, the Ukrainian language, literary reading.

УДК37.013:376

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-146-149

Лалак Наталія Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Чекан Каріна Василівна,
студент,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ІНКЛЮЗІЇ

У статті охарактеризовано окремі теоретичні та практичні аспекти функціонування закладів загальної середньої освіти на засадах інклюзії. З'ясовано, що інклюзивний заклад забезпечує безбар'єрне освітнє середовище, адаптує навчальні програми та плани, методи і форми навчання, тим самим надаючи можливість школярам з особливими освітніми потребами успішно соціалізуватись, навчатись. Авторами представлено матеріали до методичної скарбнички педагога, що працює в інклюзивному класі (комплекс вправ для розвитку пам'яті, дрібної моторики, комплекс спеціальних ігор та вправ, спрямованих на поліпшення сенсорної інтеграції тощо).

Ключові слова: інклюзія, діти з особливими освітніми потребами, безбар'єрне освітнє середовище, психолого-педагогічна підтримка.

Постановка проблеми. Система освіти сучасної України знаходиться під впливом інклюзивних та інтеграційних процесів, що розгортаються в умовах демократизації та євроінтеграції держави, забезпечуючи право дітей з особливими

освітніми потребами на освіту за місцем проживання, соціалізацію та самореалізацію в суспільстві. Інклюзія – це не просто модне нововведення, це виклик часу, пов'язаний із різними факторами: загальним погіршенням стану здоров'я дитячого населення

України, бажанням батьків і дітей із особливими потребами отримувати освіту на рівних умовах і в зручному шкільному середовищі.

Організація навчання дітей з обмеженими можливостями у звичайних школах вимагає безліч зусиль. На жаль, сьогодні багато шкільних будівель ще не пристосовані до того, щоб у них знаходилися діти з різними нозологіями. Крім того, по відношенню до дітей з особливими освітніми потребами існує негативне ставлення з боку інших людей, а також стереотипи та хибні погляди з приводу можливостей інвалідів. Інклюзивне навчання та виховання дітей з порушенням психофізичного розвитку ставить перед освітнім закладом два серйозних запитання: «Як ефективно допомогти їм розвиватись?» і «Як звести до мінімуму можливі негативні наслідки сумісного навчання з іншими дітьми?»

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У психолого-педагогічній та методичній літературі з проблеми дослідження накопичений значний доробок наукових праць, у яких розглядаються наступні питання: філософія інклюзивної освіти та концептуальні аспекти інклюзивної освіти (І. Зязюн, В. Кремень, В. Синьов, Н. Софій, Ю. Найда та ін.); вивчення проблем інклюзивного навчання та впровадження його в освітній простір (В. Бондар, Л. Вавіна, М. Ворон, Т. Гінетова, Л. Даниленко, Е. Данієл, М. Деркач, Н. Дятленко, С. Єфімова, В. Засенко, Ю. Кавун, Ю. Найда, Т. Сає, М. Сварник, Є. Синьова, Г. Сіліна, Н. Слободянюк, О. Таранченко, Н. Тимошенко, П. Троханіс, Ю. Швалб та ін.); побудова різноманітних педагогічних моделей інклюзивного (інтегрованого) навчання дітей з різними нозологіями (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, І. Мамайчук, В. Назарина, Т. Сає, В. Синьов, О. Хохліна, С. Шевченко, Л. Шипіцина, Н. Шматко та ін.); аналіз досвіду навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в інших країнах (О. Іонова, А. Колупаєва, К. Кольченко, Г. Нікуліна, П. Таланчук та ін.). Фундаментальне дослідження теоретико-методологічних основ інтегрування дітей з вадами психофізичного розвитку у загальноосвітній простір проведене А. Колупаєвою.

Мета статті: розкрити особливості функціонування закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання.

Результати дослідження. Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства. В її основі лежить принцип дотримання прав дитини на здобуття якісної освіти. Філософія інклюзії базується на переконаннях у необхідності зміни освітньої парадигми – реформуванні шляхом об'єднання двох традиційних систем (спеціальної і масової освіти) в єдину освітню систему. Інклюзивна школа — це заклад освіти, відкритий для навчання всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних чи інших особливостей. Такий заклад забезпечує безбар'єрне фізичне середовище, адаптує навчальні програми та плани, методи та форми навчання, тим самим надаючи можливість усім школярам успішно навчатися.

Згідно з попередніми результатами дослідження у галузі реалізації політики інклюзії, серед найважливіших факторів визначаємо наступні:

1. Інклюзія у освітньому закладі неможлива без толерантного ставлення усіх учасників освітнього процесу одне до одного. Саме толерантність є важливим духовно моральним принципом громадянського суспільства. Толерантність у шкільному колективі – це: співробітництво, дух партнерства; готовність миритися з чужою думкою; прийняття іншого таким, яким він є; здатність поставити себе на місце іншого; терпимість до чужих думок, вірувань і поведінки; відмова від домінування зла і насильства. Педагоги мають виховувати толерантність у школярів, а також допомогти деяким батькам усвідомити необхідність толерантного ставлення, поваги до дітей, які не схожі на їхніх власних. Проведення цілеспрямованої роботи з батьками та дітьми з

формування толерантної поведінки може дати позитивний результат лише тоді, якщо сам вчитель є прикладом толерантного й доброзичливого ставлення до інших, демонструє взірць гуманної взаємодії з родинами.

2. Не менш важливий аспект у запровадженні інклюзивної освіти, на який особливо акцентується увага, є робота з батьками. Це нова модель взаємодії. Активність батьків дітей з обмеженими можливостями здоров'я є вищою, ніж дітей з нормальним розвитком, але вони недостатньо поінформовані щодо перспектив розвитку своєї дитини. Залучення батьків до участі у процесі навчання і виховання надасть можливість скласти індивідуальну програму розвитку їхньої дитини, яка максимально влаштує всіх учасників навчально-виховного процесу.

Важливо, щоб у навчальному закладі були передбачені різні види спілкування та взаємодії між родинами та педагогами. Деякі батьки хочуть спілкуватися в письмовій формі, іншим потрібні особисті зустрічі. Поступово сім'ї набувають певного педагогічного досвіду внаслідок чого у дітей поліпшуються знання та вміння, підвищується самоповага. Якщо родини заперечують необхідність особливої уваги до їхньої дитини, школа має заохочувати їх до участі в педагогічному процесі. У цьому випадку слід надавати інформацію фактичного характеру й уникати певних оцінок і висновків. Запорукою добрих стосунків між навчальним закладом та сім'єю є повага, некритичне ставлення і співчуття.

Оскільки родини є головними наставниками своїх дітей, вони мають повне право на особливу увагу й повагу з боку професіоналів. Шкільні педагоги можуть багато в чому допомогти батькам. Скажімо, ініціювати розмову на теми, про які сім'я говорити не наважується. До прикладу, чимало батьків дітей з особливими потребами спочатку приховують свій гнів, образ, розпач. Коли ж вони бачать, що педагог розуміє їхні переживання, вони охоче йдуть на контакт. Можна сказати, що батьки – експерти з питань, які стосуються їхніх дітей, педагоги ж – експерти з питань розвитку й освіти дітей загалом. Коли вчителі та батьки активно співпрацюють, їхні знання та ресурси подвоюються, що справляє загальний позитивний вплив на розвиток дитини.

3. Ключовим фактором сприяння інклюзивній освіті має бути відповідна підготовка педагогів для роботи з дітьми з особливими потребами. У школі має бути створена своєрідна мережа підтримки. Усі працівники та адміністрація школи, батьки, реабілітолог, логопед, практичний психолог, соціальний педагог, лікарі, усі, хто працює з дитиною з особливими освітніми потребами, мають допомагати один одному, обмінюватися знаннями, намагатися максимально використовувати місцеві ресурси для досягнення головної мети — реалізації дитиною її потенційних можливостей та підготовки її до незалежного життя в суспільстві.

Робота в інклюзивних класах дає якісно новий стимул до самовдосконалення вчителя, асистента вчителя, тому що вони мають можливість поглиблювати свої знання про закономірності розвитку дітей, виробляти власні позиції щодо ефективності навчальних технологій. Ця робота формує у педагогів нове розуміння проблем дітей з особливими освітніми потребами, розкриває перед ними стратегію і тактику психолого-педагогічної підтримки таких школярів.

Педагогу важливо враховувати, що діти з особливими освітніми потребами освоюють способи наочно-образного мислення, здобувають уміння і навички колективної навчальної діяльності, читають, пишуть, рахують, вчать елементарним прийомам особистої гігієни, самообслуговування, мобільності. В початковій школі, в інклюзивних класах, проводиться корекційна робота з розвитку зорового сприйняття, тактильних відчуттів та дотикового сприйняття, лікувальної фізкультури, ритміки, соціально-побутової орієнтації, орієнтуванню в просторі, корекції мовних порушень. Розвитку координації рухів, як показує практика, сприяють фізичні та музичні вправи з різними атрибутами:

стрічками, прапорцями, обручами, хустинками, м'ячами, брязкальцями тощо.

Для розвитку дрібної моторики на уроках можна використовувати будь-який природний матеріал: жолуді, каштани, висушену горобину, горіхи. Дитині пропонується спочатку перебрати змішаний матеріал на окремі види. Поступово ускладнюють завдання, пропонуючи брати в праву руку один предмет, а в ліву – інший.

Цікавим прийомом використання розмовного мовлення, до прикладу, слабкозорих дітей є складання «живої» картини. «Жива» картина – це викладання дітьми сюжету з окремих фрагментів з даної теми (наприклад, тема «Весна в лісі»). Асистент вчителя готує фрагменти картини, характерні для певної пори року (сонечко, проліски, куці, дерева, струнчок, білочка, зайчик тощо). З цих заготовок можна викласти складну картину, а потім розповісти про неї. Цей прийом можна використовувати в різних варіантах. Робота починається з розглядання сюжетної картини і викладання дитиною такої ж.

Можна запропонувати викласти картину під диктовку. Це дає можливість закріпити вміння орієнтуватися на аркуші паперу або якомусь обмеженому просторі (верх, низ, середина, верхній лівий кут, нижній правий кут тощо). Далі дитина може самостійно придумати сюжет і викладати картинку, або складати її після прослуховування оповідання, вірша, бесіди. Такий вид діяльності породжує інтерес, заохочує працювати всі аналізатори: зоровий, слуховий, тактильний, кінестатичний.

Вправи для тренування пам'яті:

Вправа 1. Дитині пропонують запам'ятати другі слова з пари, наприклад:

кішка—молоко, стіл—хліб, тісто — мука, чашка—спрага, щітка—зуби. З кожним уроком кількість пар збільшується.

Вправа 2. Для цієї вправи слід дібрати 10 однакових за фактурою дрібних іграшок (можна використовувати м'які або з «Кіндер-сюрпризів»). Дитині дають усі іграшки на декілька хвилин роздивитися, дозволяють погратися, через 2 хвилини одну іграшку замінюють так, щоб дитина не бачила, і просять її назвати.

Вправа 3. «Магазин». Дитині пропонують «сходити» в магазин і купити 2—3 предмети (назви предметів, які потрібно купити, заздалегідь пишуть на картках по одній назві на картку), згодом кількість предметів-назв покупок збільшується.

Вправа 4. «Запам'ятай товариша». Діти стають по двох обличчям один до одного, їм пропонується розглянути товариша протягом 2—3 хвилин, потім діти повертаються один до одного спиною і по черзі описують те, що запам'ятали.

Вправа 5. Для виконання цього завдання слід добрати 10—12 предметних картинок. Дитині пропонують розглянути картинки протягом 1—2 хвилин, а потім назвати ті, що запам'яталися.

Комплекс вправ для розвитку короточасної пам'яті.

Вправа «Ти за мною повторяй і порядок не міняй» Учні пропонуються повторювати слова, числа, фігури в тому ж порядку, що їх називає вчитель. Згодом кількість слів в цій вправі збільшується. Такі вправи можна використовувати на всіх уроках. Д прикладу, при вивченні іменника на уроці української мови запропонувати повторити в тому самому порядку слова-назви предметів: урок, вікно, голова, собака, слон; на математиці: повторити за вчителем в тому ж порядку двоцифрові числа: 23, 45, 16, 27, 19 або геометричні фігури: коло, квадрат, чотирикутник, ромб, овал (бажано, щоб фігури були зображені на картинках); на природознавстві: повторити назви тварин: лисиця, вовк, заць, ведмідь, мишка.

Комплекс спеціальних ігор та вправ, спрямованих на поліпшення сенсорної інтеграції дітей – аутистів: «Обертання по колу»; «Розгойдування на гойдалках або в гамаку»; «Перекочування зі спини на живіт»; «Загортання в килим, ковдру, важкі тканини, рулон паперу»; «Пролізання в обмежений простір, подолання перешкод»; «Штовхання важких предметів, ігри з важким м'ячем»; «Розтягування еластичних стрічок»; «Балансування на гімнастичних м'ячах»; «Катання на животі на роликів дощці»;

«Лазіння по тренажерним стінкам», «Перетягування канату», «Стрибки на матраці, батуті, в мішку, через скакалку», «Стрибки з маракасами в руках», «Стрибки на паличці конячка в ритмі музики», «Імітація рухів тварин», «Рухи під музику, спів пісень з рухами», «Наслідування поз і черговості рухів», «Футбол паперовим пакетом» тощо.

Ігри для дітей з особливими освітніми потребами з роздатковим дидактичним матеріалом.

Гра 1. Візьміть картку із зображенням, наприклад, машини. Покладіть її перед дитиною. Вимовте слово «машини» і визначте, на який звук це слово починається. Тепер запропонуйте дитині знайти ще картинку, які починаються на такий же звук. Викладаємо картинку – м'ячик, молоток, ведмідь, маляр в ряд. Вийшов потяг. Він відправляється в подорож. Яке місто починається на «М»?

Гра 2. Назвіть дитині 3-4 слова, наприклад: кішка, ваза, огірок, вантажівка. Запропонуйте відшукати потрібні слова і покласти в тій послідовності, в якій ви їх називали.

Гра 3. Покладіть перед дитиною чотири картки. Потрібно знайти зайвий предмет. Групуємо картинку за кольором, розміром, величиною тощо.

Гра 4. Знаходимо логічні зв'язки між предметами. Наприклад, покладіть картинку із зображенням банана. Яку картку потрібно покласти наступною? Це може бути мавпа, так як вона любить їсти банани. Може бути пальма, так як банани ростуть на пальмі. Ви поклали мавпу. Дайте можливість дитині подумати. Наступна може бути кішка. Чому кішка? Тому що і у кішки, і у мавпи є довгий хвіст. І так далі.

Гра 5. Знайди все, що має круглу форму (квадратну, трикутну). Можна першу картинку покласти із зображенням геометричної фігури і скласти потяг із картинок які мають таку форму. Наприклад, після кола кладемо кавун, м'яч, блюдце.

Гра 6. Підбираємо предмети відносно групової приналежності: до стільця підбираємо картинку з меблями, до кухаря – картинку з професіями, до флейти – музичні інструменти.

Гра 7. Підбираємо картинку, зображення яких мають однакові властивості – гумові, залізні, скляні, холодні, м'які, живі, літають, повзають, такі що можна зустріти в лісі і т.д.

Гра 8. Розподіляємо картинку на дві купки – живий та неживий предмет

Спостереження за роботою вчителів початкових класів, асистентів дає підстави стверджувати, що ефективним засобом навчання дітей з особливими освітніми потребами є використання комунікаційних пристроїв (від найпростіших до найскладніших): комунікаційних дошок з малюнками, символами, буквами або словами.

Дитина з особливими потребами може спілкуватися, вказуючи пальцем або очима на малюнки, символи. Існують і більш складні комунікаційні пристрої, в яких використовуються голосові синтезатори, що допомагають «фрозмовляти» з іншими. В контексті сьогодення, в інклюзивному освітньому середовищі актуальними є комп'ютерні технології: від електронних іграшок зі спеціальними кнопками до складних комп'ютерних програм, що працюють від простих адаптованих клавіш.

Як показує практика, ефективність функціонування закладу загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання багато в чому залежить також від управлінської компетентності керівника, який чітко усвідомлює потреби суспільства та добре володіє, і втілює в практику сучасні технології управління діяльністю закладу освіти в умовах інклюзії.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, оцінюючи можливості впровадження інклюзивної освіти в Україні, більшість освітян вважають, що на сьогодні країна готова перейти до інклюзії широкого масштабу. У ході дослідження нами була з'ясована думка керівників навчальних закладів, вчителів щодо інклюзивної освіти. Вони вбачають в ній більше переваг, ніж недоліків і погоджуються працювати у нових класах. Зокрема, висловлені наступні думки: «згодні працювати у одній команді з іншими вчителями»; «психологічно готові до нововведень»

інклюзії»; «кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути почутою»; «цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень»; «згодні шукати шляхи для всіх дітей бути разом під час навчання»; «бажають поглиблювати знання про педагогіку інклюзивної освіти». Однак впроваджувати інклюзивну освіту

потрібно поступово та еволюційно і це принесе більше користі та не спалюжить саму ідею. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в пошуку ефективних форм управління закладами загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання.

Список використаних джерел

1. Бородіна О. С. Методичні рекомендації щодо організації та змісту діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзивного навчання : [метод. рек. для вчителів загальноосвітніх шкіл] / Ю. Д. Бойчук, О. С. Бородіна. – Х. : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2013. – 20 с.
2. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній заклад / Тамара Ілляшенко // Соціальний педагог. – 2009. – № 5. – С. 26–35.
3. Колупаєва А. Інклюзивна освіта в контексті реалій сьогодення / А. Колупаєва // Практика управління закладом освіти. – 2010. – № 4. – С. 52–56.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: [навч.-метод. посіб.] / Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. – К. : ФОП Придатченко П. М., 2007. – 128 с.
5. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей» [Електронний ресурс]. – режим доступу: <http://mog.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-shc-2016/>. – 40 с.
6. Лалак Н. В. Шляхи впровадження інклюзії в роботу загальноосвітніх навчальних закладів / Н. В. Лалак // Науковий вісник Ужгородського університету : Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – Ужгород : УжНУ, 2012. – Випуск 25. – С.107-109.

References

1. Borodina O.S., Boychuk Yu.D., (2013), *Metodychni rekomendatsiyi shchodo orhanizatsiyi ta zmistu diyalnosti vchytelya zahalnoosvitnogo navchalnoho zakladu v umovakh inklyuzynnoho navchannya* : [metod. rek. dlya vchyteliv zahalnoosvitnikh shkil] [Methodical recommendations on the organization and content of the activity of a teacher of a comprehensive educational institution under conditions of inclusive education: [method. rivers for teachers of secondary schools], Kharkiv: KhNPU them. H.S. Skovorody, p.20.
2. Ilyashenko T. (2009), *Integration of children with special educational needs into a general educational institution*, [“Intehratsiya ditej z osoblyvymy osvithnimy potrebamy u zahal’noosvitnij zaklad”], *Sotsial’nyj pedagog*, No 5, pp. 26-35
3. Kolupayeva A., (2010) *Inclusive Education in the Context of the Present Realities*, [“Inklyuzyvna osvita v konteksti realij s’ohoden’ya”], *Praktika upravlinnya zakladom osvity*, No 4, pp. 52-56
4. Kolupayeva A., Sophia N. Z., Nida Y.M., (2007), *Inklyuzyvna shkola: osoblyvosti organizatsii ta upravlinnya*: [navch.-metod. posib.] [Inclusive school: peculiarities of organization and management: [educ.-meth. manual], Kyiv: FOP Pradatchenko P.M., p. 128.
5. Kontseptsiya «Nova ukrainska shkola. Prostir osvithnih mozhlyvosti» [Concept "New School. The Space of Educational Opportunities »], Available at: <http://mog.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-shc-2016/> [Accessed 10 November 2018].
6. Lalak N., (2012), *Schlyakhy vprovadzhennya inklyuzii v robotu zahal’noosvitnikh navchal’nyj zaklad* [Ways of introduction of inclusion in the work of general educational institutions], *Scientific herald of Uzhhorod University: Series "Pedagogy. Social work"*, Uzhgorod: UzhNU, Issue 25, P. 107–109

В статье охарактеризованы отдельные теоретические и практические аспекты функционирования учреждений общего среднего образования на основе инклюзии. Выяснено, что инклюзивные заведения обеспечивают безбарьерную образовательную среду, адаптируют учебные программы и планы, методы и формы обучения, тем самым предоставляя возможность школьникам с особыми образовательными потребностями успешно социализироваться и учиться. Авторами представлены интересные материалы к методической копилке педагога, работающего в инклюзивном классе (комплекс упражнений для развития памяти, мелкой моторики, комплекс специальных игр и упражнений, направленных на улучшение сенсорной интеграции и т.д.).

Ключевые слова: инклюзия, дети с особыми образовательными потребностями, безбарьерная образовательная среда, психолого-педагогическая поддержка.

Today, considerable attention of the state and the public is paid to children with special educational needs, is the number of registered cases of psychophysical development problems in young citizens of Ukraine is growing every year. The humanization of society contributes to the introduction educational establishments of an inclusive form of education. The idea of inclusion consists of that a child with the special requirements in full participated in life of collective of school. Such educational establishment gives to the child, firstly, possibility to get education in accordance with the individual abilities; secondly, to communicate and engage in joint affairs with peers. The article describes certain theoretical and practical aspects of the functioning of secondary educational institutions on the basis of inclusion. The authors presented interesting materials to the methodical collection of a teacher working in an inclusive classroom (a set of exercises for the development of memory, fine motor skills, a set of special games and exercises aimed at improving sensory integration, games for children with special educational needs with handout didactic material). It has been established that the effectiveness of the functioning of a secondary educational institution with an inclusive form of education depends largely on the managerial competence of the head, that clearly realizes the necessities of society and well own and incarnates modern technologies of management in practice.

Key words: inclusion, children with special educational needs, without barriers educational environment, psychological and pedagogical support.

УДК 37.015.31:74:37.016:745/749

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-150-152

Матвійчук Світлана Салманівна,
кандидат технічних наук, старший викладач,
Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОНСТРУКТИВНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ШЛЯХОМ ОПАНУВАННЯ ТЕХНІКАМИ ДЕКОРУВАННЯ НАРОДНОГО ОДЯГУ

Автором актуалізується значення уроків трудового навчання в школі та гуртковій роботі як передумова формування соціальних, культурних, інтелектуальних, моральних, естетичних і психологічних рис учнів. Розглянуто та систематизовано характеристики художньо-конструкторського мислення і обґрунтовано їх актуальність та зміст при проведенні занять з трудового навчання або гурткової роботи з учнями або студентами. Розглянуто проблему формотворення творчих здібностей шляхом опанування техніками декорування та виготовлення національного одягу. Визначено, що окрім формування трудової культури та набуття практичних навичок, це реалізує національно – патріотичне виховання молоді.

Ключові слова: трудове навчання, національний одяг, декорування, художньо-конструктивне мислення, творчі здібності, уроки різного типу.

Постановка проблеми. Проблема, яка стоїть перед сучасною школою – розвиток креативного потенціалу учнів, як засіб формування компетентної та творчої особистості. Трудове навчання – предмет державного компонента змісту освіти, який включає відомості з основ техніки, технології, економіки і організації сучасного виробництва. Предмет має відповідати вимогам життя та суспільства. На сьогодні в Україні однією з моделей системи освіти, на яку спрямований вектор розвитку є фінська, як світового лідера систем освіти (Фінляндія багато років поспіль входить в топ-країн в світовому освітньому рейтингу PISA) [1]. Зокрема, «компетентнісний підхід» в Новій українській школі дуже нагадує принцип «навчання навичкам», який практикує Фінляндія. З загальними трудовими знаннями та навичками учнів знайомить предмет трудового навчання. І, якщо до трудового навчання, як до навчального предмету, в українській школі з боку частини учнів (а іноді і вчителів та адміністрації шкіл) проявляється відношення як до другорядного, необов'язкового, то варто нагадати, що саме Фінляндія в 1866 році започаткувала ручну працю як навчальний предмет в усі початкові школи та шкільні семінарії в якості обов'язкової дисципліни. Протягом другої половини XIX століття трудове навчання поступово стає обов'язковим предметом загальноосвітніх шкіл майже всього світу [1].

На заняттях у навчальних майстернях учні залучаються до безпосередньої, живої праці, яка впливає на формування їх соціальних, культурних, інтелектуальних, моральних, естетичних і психологічних рис. У сучасному суспільстві все більшого значення набуває виявлення місця і ролі культуротворчої діяльності людини та її реалізації в усіх сферах життя, а також формування рівня її конкурентоспроможності в усіх сферах діяльності. Людина, яка володіє відповідними знаннями та вміннями, здатна активно й незалежно мислити, вміє творчо вирішувати трудові завдання, шукати нові варіанти вирішення різних виробничих ситуацій, зможе в подальшому працювати на тому рівні, який буде відповідати вимогам суспільства [2].

За результатом вивчення досвіду викладання у школах трудового навчання на прикладі швейної справи, можна зробити висновок про існуючі суперечності між проголошеною підтримкою урядом швейної справи та реальним станом майстерень шкіл та міжшкільних комбінатів; між зростанням попиту на ринку праці у кваліфікованих фахівцях швейної справи та недостатньою їх підготовкою до цієї діяльності у школі; між зростанням вимог до художньо-конструкторської діяльності учнів та недостатнім рівнем науково-методичного забезпечення цієї діяльності. Запровадження гурткової роботи з проектування та виготовлення одягу або предметів вжитку також вимагає методичного та технічного оснащення кабінетів.

Саме тому, автором систематизовано інформацію щодо факторів формування у учнів та студентів художньо-конструктивного мислення та обґрунтовано значення оволодіння

техніками народних ремесел, зокрема декорування костюму та виготовлення одягу, як важливого засобу виховання гармонійно розвиненої особистості, розвитку її моральної, трудової, естетичної та технологічної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування творчих здібностей досліджували такі вчені як В.В.Давидов, О.Д.Замашкіна, Г.С.Костюк – з точки зору розвивального навчання; Ю.К.Бабанський, Г.А.Победоносцев з точки зору комплексного підходу до виховання творчої особистості та інтенсифікації педагогічного процесу. В.О.Сухомлинський зазначав, що «Трудове виховання – це, образно кажучи, гармонія трьох понять: треба, важко та прекрасно» [3].

Мета статті полягає в аналізі існуючих методів формування художньо-конструктивного мислення та розробка пропозицій щодо впровадження різних типів уроків при опануванні навичками декорування або розробки одягу. Рідний край учнів завжди буде якнайкраще надихати та ставати прикладом при вихованні трудової культури, тому пропонується паралельно з набуттям практичних навичок здійснювати вивчення народної спадщини та народних ремесел рідного краю.

Результати дослідження. Розвиток дитини відбувається в різних видах діяльності, що виявляється, відповідно, в різних видах розвитку, які тісно взаємопов'язані, взаємодоповнюють і підсилюють один одного: фізичному, духовному, громадянському, морально-етичному, естетичному.

У відповідності до існуючої структури конструктивного мислення виділяють два типи мислення: конвергентне (необхідне для знаходження єдиного правильного розв'язання задачі) і дивергентне (пошук розв'язку рішення відбувається у всіх можливих напрямках, що забезпечує більш оригінальні та нестандартні рішення) [4; 5].

Таким чином, рівень дивергентного мислення характеризує рівень творчого мислення, яке забезпечується специфічними, особливими здібностями, які назвали креативністю (здатність приймати нестандартні рішення та уникати типових схем мислення).

Творче (креативне) мислення має такі особливості [2]: 1) пластичність – здатність запропонувати кілька розв'язків у тих випадках, коли звичайна людина може знайти лише один чи два; 2) рухливість – здатність перейти від одного аспекту проблеми до іншого, не обмежуючись єдиною точкою зору; 3) оригінальність – здатність породжувати незвичайні і небанальні думки.

За ствердженням Р. М. Карюк [6], проблема розвитку творчих здібностей учнів на заняттях з трудового навчання та гуртках є досить актуальною проблемою в період необхідності відновлення економіки нашої держави, відродження національної культури та самосвідомості народу. Національно – патріотичне виховання визначено державою як стратегічне завдання на сьогодні, і, відповідно, передбачає системно здійснювати виховання в учнів

громадянської позиції; вивчення та популяризацію української історії, збереження і пропаганду історико-культурної спадщини українського народу.

Ще В.О.Сухомлинський відмітив, що «Патріотизм, як діяльна спрямованість свідомості, волі, почуттів, як єдність думки і діла дуже складнопов'язаний з освіченістю, етичною, естетичною, емоційною культурою, світоглядною стійкістю, творчою працею» [3]. Отже, завдання, які повинні виконувати учні, мають відповідати загальноосвітнім програмам з трудового навчання, можливостям навчального закладу, місцевим традиціям і враховувати інтереси школярів та етапу розвитку держави.

Результати дослідження. Відповідно до вищевикладеного, вивчення традицій та спадщини рідного краю у поєднанні з опануванням практичних навиків народних ремесел є актуальним та затребуваною задачею. Процес проектування і виготовлення швейних виробів на основі народного костюму рідного краю передбачає залучення школярів та студентів до різних видів діяльності: навчальної, пошукової, практичної, пізнавальної, трудової, дослідної, у тому числі й художньо-конструкторської.

Для розвитку художньо-конструктивного мислення та патріотичного виховання шляхом вивчення національного одягу рекомендується проводити спеціальні уроки різного типу [2], серед яких:

1. *Уроки ознайомлення з творами народного мистецтва.* Метою цих уроків є ознайомлення з різновидом українського народного мистецтва - національним одягом. Акцент слід робити на особливостях діяльності народних майстрів, які створюють одяг.
2. *Уроки сприйняття та оцінки національного одягу.* Основною метою цих уроків є формування в учнів навичок оцінки національного одягу як творів мистецтва, цілісного емоційного відгуку про нього; усвідомлення єдності змісту та форми твору, орієнтація на естетичну цінність даного різновиду українського народного мистецтва.
3. *Уроки опанування навичками та вміннями виготовлення традиційних елементів і видів декорування національного одягу.* Мета даних уроків полягає у навчанні школярів основним традиційним прийомом виготовлення одягу та традиційним способом його оздоблення.

Список використаних джерел

1. <https://uk.etcetera.media/ne-shkola-a-mriya-chomu-finska-sistema-osviti-viznana-odniyeyu-z-krashhih.html>
2. Шпак Л. М. Розвиток творчих здібностей учнів основної загальноосвітньої школи конструювання та моделювання одягу на уроках трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика трудового навчання» / Шпак Лариса Миколаївна – Київ, 2010. – 22 с.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. / – К.: Рад. шк., 1976. – Т.1. – 654 с.; Т.2. – 670 с
4. Харитоновна В. В. Формування художньо-конструкторських знань та вмінь старшокласників у процесі проектування і виготовлення швейних виробів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук "- теорія та методика трудового навчання" / Харитоновна Валентина Василівна – Інститут педагогіки АНП України Київ, 2009.
5. Горчинська К.В. Місце художньо-творчих здібностей в професійній підготовці майбутніх вчителів технологій / К.В. Горчинська // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. – К., 2011. – Вип. 159, ч. 1. – С. 363-369.
6. <https://vseosvita.ua/library/analiz-formuvannya-tvorcih-zdibnostej-ucniv-na-urokah-trudovogo-navchannya-253.html>

References

1. <https://uk.etcetera.media/ne-shkola-a-mriya-chomu-finska-sistema-osviti-viznana-odniyeyu-z-krashhih.html>
2. Shpak L. M., 2010. Rozvytok tvorchykh zdibnostei uchniv osnovnoi zahalnoosvitnoi shkoly konstruiuvannya ta modeliuvannya odiahu na urokakh trudovoho navchannia [Development of creative abilities of students of the main general school of designing and modeling of clothes at the lessons of labor education] : avtoref. dys. nazdobutianauk. stupeniakand. ped. nauk : spets. 13.00.02 "Teoriia metodykatrudovohonavchannia" / ShpakLarysaMykolaivna – Kyiv.
3. Sukhomlynskyi V. O., 1976. Vybranyitvory [Selected Works]: at 5 p. – K.: Rad. shk., – P.1. – 654 s.; P.2.
4. Kharytonova V. V., 2009. Formuvanniakhudozhno-konstruktorskykhznantavminstarshoklasnykiv u protsesiproektuvannia i vyhotovlennia shveinykh vyrobiv [Formation of artistic and design knowledge and skills of senior pupils in the process of designing and manufacturing of sewing products] : avtoref. dys. nazdobutianauk. stupeniakand. ped. nauk "- teoriia metodykatrudovohonavchannia" / KharytonovaValentynaVasyliivna – Instytutpedahohiky ANP UkrainyKyiv,.
5. Horchynska K.V. Mistsekhudozhno-tvorchykh zdibnostei v profesiinii pidhotovtsi maibutnykh vchyteliv tekhnolohii [Place of artistic and creative abilities in the training of future technology teachers] / K.V. Horchynska // Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. – K., 2011. – Vyp. 159, ch. 1. – p. 363-369.
6. <https://vseosvita.ua/library/analiz-formuvannya-tvorcih-zdibnostej-ucniv-na-urokah-trudovogo-navchannya-253.html>

Автором актуалізується значення уроків трудового обучения в школі і вкласній роботі в кружках як основа формування соціальних, культурних, інтелектуальних, моральних, естетических і психологіеских характеристик учеников. Рассмотрено и систематизировано характеристики художественно-конструкторского мышления и аргументировано их актуальность и значение при проведении занятий по трудовому обучению или вкласній роботі с учениками или студентами. Рассмотрено проблема формування творческих способностей за счет изучения техниками декорирования и изготовления национальной одежды. Определено, что кроме приобретения практических навыков и формирования трудовой культуры, это реализует национально – патриотическое воспитание молодежи.

Ключевые слова: трудовое обучение, национальная одежда, декорирование, художественно-конструктивное мышление, творческие способности, уроки разного вида.

The purpose of the present paper is to analyze and find ways to solve the problem facing the modern school—the development of creative potential of schoolchildren as a means of forming a competent and creative person. As a result of studying the experience of teaching in schools the lessons of labor at the example of a sewing affair, one can conclude that there are contradictions between the government's declared importance of sewing affair and the actual state of schools and inter-school workshops. There is a difference between the growing demand in the labor market for professionals of sewing production and their lack of preparation for this activity at school. There is also a difference between the growing requirements for artistic and design activities of schoolchildren and the insufficient level of scientific and methodological support for this activity. The author systematized the information on the formation of artistic -constructive thinking in schoolchildren and the importance of mastering the techniques of folk crafts. The decoration of clothes and the manufacture of clothing is an important means of educating a harmoniously developed personality, developing its moral, labor, aesthetic and technological culture. The structure of constructive thinking consists of two types of thinking: convergent (necessary to find the only correct solution to the problem) and divergent thinking. The practical significance of the study is the proposal for the development of artistic-constructive thinking and patriotic education by studying national clothes to hold special lessons of various types: lessons on the study of works of folk art; national clothing assessment lessons; lessons in mastering the skills and abilities of manufacturing traditional elements and types of embellishment of national clothes; lessons on creating own artwork; integrated lessons. This will consolidate the positive experience of creative individual activity, manifestation of autonomy and in the further life will develop artistic-constructive thinking.

Key words: labor training, national clothes, decorating, artistic-constructive thinking, creative abilities, lessons of various types

УДК 373.3.011.3.091.12-051:159.923.2

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-152-154

Мочан Тетяна Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет,
Янчишина Світлана Федорівна,
викладач,

Гуманітарно-педагогічний коледж Мукачівського державного університету, м. Мукачево

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкривається сутність та особливості процесу професійної самореалізації вчителя початкової школи. Автором проаналізовано різні підходи до тлумачення таких понять, як «самореалізація» та «професійна самореалізація». Наголошено на провідних аспектах об'єктивних оцінок прояву професійного розвитку вчителя початкових класів як суб'єкта діяльності. Розглянуті основні стадії які проходить фахівець у своєму професійному становленні.

Ключові слова: самореалізація, професійна самореалізація, професійне становлення, вчитель початкової школи.

Постановка проблеми. Проблема професійної самореалізації особистості та вчителя початкової школи зокрема, завжди є актуальною, через те що потреба у самореалізації, самовдосконаленні, саморозвитку є природною для людини, яка здатна до особистісно-творчої діяльності, проектування власного життєвого шляху, прагне якомога всебічно пізнати та вичленити власні потенційні можливості, які будуть реально втілюватися в її діяльності та поведінці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Більшість сучасних науковців у галузі психології та педагогіки акцентують увагу на необхідність створення в освітньому просторі відповідного середовища для професійної самореалізації педагога, яка можлива лише за умови вільного вибору, власного рішення, творчого самопрояву.

Проблема професійного самовдосконалення та професійної самореалізації особистості знайшла своє відображення у фундаментальних дослідженнях як психологів, так і педагогів. Зокрема, цій проблемі присвятили роботи Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Божович, Б. Ломов та інші. Дослідження проблеми самореалізації особистості, як якісно вищого рівня роботи над собою, який пов'язаний зі змінами самоусвідомлення соціального статусу, професійної майстерності та способів взаємодії з навколишнім світом, є в центрі уваги як українських, так і зарубіжних науковців (І. Бех, О. Бондаренко, Г. Костюк, Г. Мілчевська, К. Роджерс, та ін.)

Заслужують на особливу увагу наукові доробки О. Акімова, М. Євтуха, І. Зязюна, Н. Кічук, Н. Кузьміна, І. Смолюк, Р. Скульського, В. Штифурак, які розглядали проблему професійної самореалізації в процесі педагогічної діяльності, зокрема в контексті формування особистості педагога в умовах закладу вищої педагогічної освіти та фахової підготовки. Проблеми самореалізації проаналізовано в працях А. Маслоу, К. Роджерса, К. Хорні, Д. Цехановської. Питанням професійної самореалізації присвячені наукові дослідження К. Абульханової-Славської, Є. Головаха, Ю. Долинської, Є. Клімова, С. Максименка, О. Савчук, Н. Сегеди, Т. Титаренка, П. Харченко які розглядали самореалізацію як переважно свідомий, цілеспрямований процес розкриття й опредметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній практичній діяльності.

Мета статті полягає у дослідженні особливостей професійної самореалізації вчителя початкової школи, його становлення як фахівця.

Результати дослідження. У сучасній науці проблема професійної самореалізації педагога в процесі педагогічної діяльності реалізується в умовах поєднання взаємозалежних компонентів: індивідуального, особистісного, суб'єктивного, які є необхідним фундаментом для прояву вчителя як фахівця у педагогічній роботі [6].

Дослідження окремих аспектів готовності до професійної самореалізації відображено О. Економовою. Поділяємо думку

автора і вважаємо, що шляхом визначення рівня розвитку особистісно-суб'єктивного компонента власної професійної індивідуальності є глибокий самоаналіз професійної самосвідомості, тобто вчитель має сам собі дати відповіді на такі запитання: як я ставлюся до обраної професії; чи компетентна моя уява про соціальне призначення вчителя чи відповідають мої професійні цілі очікуваням від мене суб'єктами педагогічної взаємодії результатам моєї педагогічної діяльності; які мої здібності, уміння допомагають чи заважають досягти успіху в професійній діяльності; яким чином я можу зробити ціннісний внесок у розвиток особистості учня та які для цього засоби мені необхідні; коли я в останнє виявляв творчу ініціативу [5, с. 43–44].

Варто зазначити, що професійна самореалізація вчителя початкової школи відбувається впродовж всієї професійної діяльності. Тому доцільно окреслити зміст понять «самореалізація» та «професійна самореалізація». На думку І. Беха, самореалізація – це цілісна діяльність і поведінка особистості, це поступовий і багатогранний процес [2].

А. Ковальова стверджує, що «самореалізація – це процес становлення особистості, результатом якого є вихід на цінності – цілі, напрями та способи активності, адекватні щодо індивідуальних здібностей, та здатність через цілепокладання самостійно та самобутньо реалізувати своє призначення...» [7, с. 6].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови за редакцією В. Бусел дається таке тлумачення дефініції: «Самореалізація – реалізація свого творчого людського потенціалу» [3, с. 1298]. У контексті нашого дослідження слушним є наукове твердження В. Демиденко, що самореалізація – це своєрідне за власною ініціативою втілення людиною своїх творчих можливостей у житті [4].

Результати сучасних наукових досліджень, дають змогу визначити професійну самореалізацію особистості як процес максимально можливого втілення людиною свого внутрішнього буттєвого потенціалу в зовнішнє соціальне середовище завдяки залученню до професійних відносин, що характеризується розвитком професійних здібностей та навичок і результатом якого є відчуття задоволення від власного внеску в суспільні справи [9, с. 28].

Доречно проаналізувати запропоноване О. Артемовою та Н. Пилипенко поняттям «професійна самореалізація», яке розглянуто в межах наукової праці К. Поселецької. Науковці розглядають його, як соціалізований шлях гармонійного розвитку особистості, поєднаний із здобуттям професійно-практичного та духовного досвіду в процесі набуття кваліфікації майбутнім фахівцем у період первинного професійного становлення (навчання

у вищій школі) та вдосконалення фахового зростання в процесі виконання професійних ролей і обов'язків, що є невід'ємним атрибутом розкриття й здійснення особистісного й професійного потенціалу [9].

Важливою характеристикою самореалізації вчителя є креативність – втілення педагогом своїх творчих можливостей у процесі професійної діяльності, прагнення розвиватись, удосконалюватись, наближатись до наміченої цілі, а це, в свою чергу, залежить від прагнення професійного розвитку вчителя початкових класів. Спираючись на те, що вчитель початкової школи є безпосереднім учасником освітнього процесу, визначають такі аспекти об'єктивних оцінок прояву професійного розвитку вчителя початкових класів як суб'єкта діяльності:

1) професійна успішність особистості у педагогічному співтоваристві, соціальний статус особистості у педагогічному колективі;

2) педагогічна майстерність у вирішенні системи професійних завдань щодо комунікації та організації особистісно-розвивального середовища в початковій школі;

3) творче засвоєння сучасних варіативних систем та моделей навчання молодших школярів [8, с. 214].

Виділяють такі основні стадії, які проходить фахівець у своєму професійному становленні: підготовча (довузівська) стадія, пов'язана з вибором професії; початкова (вузівська) стадія, під час якої формуються основи професійно важливих умінь і властивостей особистості професіонала; основна (післявузівська) стадія (період розвитку всіх сутнісних сил особистості з метою її повної самореалізації в професійній діяльності) [9].

Повноцінна професійна самореалізація вчителя початкової школи полягає в прагненні здійснити якомога більше впливів на особистість дитини. Учитель по суті самореалізується в самореалізації своїх вихованців.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Слід зазначити, що самореалізація вчителя, зокрема його професійна самореалізація, в значній мірі залежить від професійних позицій та переконань як можливого шляху конструктивної активізації професійної реалізації, рівня мотивації, досвіду й таланту педагога, значущих для педагога цінностей, від прагнення навчатися, постійно вдосконалюватися з метою підвищення своєї професійної майстерності порівняно з іншими, зацікавленості у самореалізації як процесом, так і результатами навчальних дій. Подальшого дослідження потребують проблеми зростання, розвитку, самовдосконалення у професійній самореалізації майбутніх вчителів початкової школи.

Список використаних джерел

1. Артемова О. І. Професійна самореалізація особистості в сучасних умовах / О. А. Артемова [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.social-science.com.ua>
2. Бех І. Д. Самореалізація особистості як визначальний чинник її життєдіяльності / І. Д. Бех // Багатовимірність особистості: теорія, психодіагностика, корекція. 36. наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. семінару з міжнар. участю (м. Полтава, 23 березня 2017 р.) / ред. колегія: С. Д. Максименко, М. І. Степаненко, С. М. Шевчук, Н. В. Сулаєва, К. В. Седих, В. Ф. Моргун (відп. за випуск). – Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017. – С. 31–36.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. І. голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпін': ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
4. Демиденко В. К. Самореалізація: сутність, становлення, розвиток / В. К. Демиденко // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 2004. – № 2 (43). – С. 31–36.
5. Економова О. С. Професійна самореалізація особистості в межах фахової музично-педагогічної підготовки / О. С. Економова // Наукові записки: збірник наукових праць / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 120 – С. 40–49.
6. Зязюн І. А. Культуротворча функція виховання студентів педагогічного вузу / І. А. Зязюн // Вища педагогічна освіта: наук. Метод. 36. – Вип. 17. – Полтава, 1994. – С. 66–72.
7. Ковальова А. В. Педагогічні умови самореалізації старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 – теорія та методика виховання / А. В. Ковальова. – Луганськ, 2005. – 20 с.
8. Поперечна Л. Критерії професійного розвитку вчителя початкових класів / Л. Поперечна // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2013. – Ч. 1. – С. 211–219.

9. Поселецька К. А. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / К. А. Поселецька. – Вінниця, 2017. – 339 с.

References

1. Artemova, O. I. Profesiyna samorealizatsiya osobystosti v suchasnykh umovakh [Professional self-realization of the person in modern conditions]. Available at: <http://www.social-science.com.ua>
2. Bekh I. D. (2017), Samorealizatsiya osobystosti yak vyznachal'nyy chynnyk yiyi zhyttyedyial'nosti [Self-realization of the person as a determining factor of her life] Multidimensionality of the person: theory, psychodiagnostics, correction. Corpu sciences works on materials All-Ukrainianscience-practice internship seminar participation, (Poltava, March 23, 2017), Ed. board: S. D. Maksymenko, M. I. Stepanenko, S. M. Shevchuk, N. V. Sulaev, K. V. Sedykh, V. F. Morgun (for issue), Poltava: PNPU V.G. Korolenko, P. 31–36.
3. Busel V.T. (2005), Velykyi tлумachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy (z dod. I dopov.) [Great explanatory dictionary of contemporary Ukrainian language (with additional and additional materials)], K.; Irpin': VTF «Perun», 1728 p.
4. Demydenko V. K. (2004). Samorealizatsiya: sutnist', stanovlennya, rozvytok [Self-realization: essence, formation, development]. Pedagogy and psychology. Bulletin of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2 (43), P.31–36.
5. Ekonomova O. S. (2014), Profesiyna samorealizatsiya osobystosti v mezhakh fakhovoyi muzychno-pedahohichnoyi pidhotovky [Professional self-realization of the person within the limits of professional music-pedagogical preparation.] Scientific notes: a collection of scientific works. Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine, National Academy of Sciences of Ukraine. ped Un-t them. Drahomanov, Kyiv, Vol.120, P.40–49.
6. Zyazyun I. A. (1994), Kul'turotvorcha funktsiya vykhovannya studentiv pedahohichnoho vuzu [Cultivating function of education of students of the pedagogical university] Higher pedagogical education: sciences Method. Zb., Vol. 17, Poltava, P. 66–72.
7. Koval'ova A. V. (2005), Pedahohichni umovy samorealizatsiyi starshoklasnykiv u navchal'no-vykhovnomu protsesi zahal'noosvitn'oyi shkoly: avtoref. dys. na zdobuttya stupenya kand. ped. nauk: 13.00.07 – teoriya ta metody ka vy`xovannya. [Pedagogical conditions of self-realization of high school students in the educational process of a secondary school: Author's abstract of thesis for the degree of Candidate Of Pedagogical Sciences: 13.00.07 – theory and methods of education], Lugansk, 20 p
8. Poperechna L. (2013), Kryteriyyi profesiynoho rozvytku vchytelya pochatkovykh klasiv [Criteria for the professional development of elementary school teachers.] Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University, 1, P. 211–219.
9. Poselets'ka K. A. (2017), Pidhotovka maybutnikh uchyteliv filolohichnykh spetsial'nostey do profesiynoyi samorealizatsiyi [Preparation of future teachers of philological specialties for professional self-realization]: thesis for obtaining a scientific degree of a candidate of pedagogical sciences in specialty 13.00.04 – theory and methods of vocational education, Vinnytsia, 339 p.

В статье раскрывается сущность и особенности процесса профессиональной самореализации учителя начальной школы. Автором проанализированы различные подходы к толкованию таких понятий как «самореализация» и «профессиональная самореализация». Отмечено ведущих аспектах объективных оценок проявления профессионального развития учителя начальных классов как субъекта деятельности. Рассмотрены основные стадии которые проходит специалист в своем профессиональном становлении.

Ключевые слова: самореализация, профессиональная самореализация, профессиональное становление, учитель начальной школы.

The purpose of the article is to study the specifics of the professional self-actualization of the teacher of the primary school, his becoming a specialist. In the process of research, the following methods were used: theoretical (analysis, synthesis, comparison, classification) - for the study and analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature in order to clarify the essence of the concepts of "self-realization", "professional self-realization", empirical (observation, questioning) - for determination of the level of understanding of the teachers of the primary classes of the specifics of professional self-realization. Professional self-realization of primary school teachers requires the creation of an appropriate environment that would stimulate self-realization and professional self-realization as a personal as well as social value and would contribute to the development of the necessary skills and abilities. Creating a supportive psychological atmosphere and appropriate conditions allow teachers to study and change themselves to certain ideals and guidelines. The aspiration of the teacher to self-realization is regarded as a manifestation of human nature, the personal form of human existence in the profession, as one of the main values of the educational process. Professional self-realization of primary school teachers is a gradual professional formation based on an optimal correlation of positive motivation of pedagogical activity, certainty of acmeological priorities and productive involvement of teachers in practical activity. The problem of professional self-realization of the individual and the teacher of elementary school in particular is always relevant, because the need for self-realization is natural for a person who is capable of personal and creative activity, designing his own life path, seeks to as far as possible comprehensively understand and distinguish his own potential capabilities that will be realistic, embodied in its activities and behavior. Further research needs to be explored of the need for professional self-realization of future primary school teachers.

Key words: self-realization, professional self-realization, professional formation, primary school teacher.

УДК 81'243:373.3:811.511.141(477.887)(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-154-157

Силадій Василь Васильович,
аспірант,

Мукачівський державний університет, м. Мукачів

ЗАСТОСУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УГОРСЬКОМОВНИХ ШКОЛАХ ЗАКАРПАТТЯ

В статті розглядається проблема навчальних стратегій як методу навчання на уроках іноземної мови. Визначено, що стратегії навчання – це конкретні процедури, які використовуються у навчанні, та які сприяють ефективності і мотиваційній забезпеченості освітнього процесу. Проведено дослідження, яке засвідчило, що застосування навчальних стратегій і одномовних і двомовних учнів

мотиваційно налаштовує на вивчення англійської мови, забезпечує ефективну організацію навчального процесу та сприяє швидкому засвоєнню іноземної мови.

Ключові слова: стратегії навчання, методи, ефективність, білінгвізм, дослідження, одномовність.

Постановка проблеми. Прагнення до вищого рівня знань, необхідність зовнішнього незалежного оцінювання зумовлюють підвищений інтерес до вивчення іноземної мови в Україні. Відповідно актуальною є проблема ефективних методів вивчення іноземної мови. В європейській освітній практиці впродовж останніх десятиліть набуває актуальності метод навчальних стратегій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед численних зарубіжних праць з питань вивчення стратегій навчання найбільш відомими є дослідження європейських дослідників Н. Андерсона, А. Венден, Дж. Гріна, Е. Коена, Р. Оксфорда, Дж. О'Меллі, А. Шамо. Згідно з Р. Оксфордом [7], навчальні стратегії – це такі прийоми, які застосовують учні, що свідомо керують своїм навчальним процесом, та які відіграють значну роль в розвитку комунікативних навичок. В результаті застосування правильно підібраних стратегій вивчення мови учень здобуває знання вищого рівня, а також впевненість в собі. Підхід до вивчення іноземної мови на основі навчальних стратегій стає визначним чинником освіти.

Як зазначають лінгвісти Д. Данкер [3] і Дж. Рігней [9] і, навчальні стратегії – це прийоми, що застосовуються учнями з метою покращення ефективності засвоєння, збереження та пошуку інформації. Варто додати, що навчальні стратегії є специфічними прийомами, які застосовуються учнями для того, щоб нові знання, набуті в нових ситуаціях, засвоювалися легше, швидше, більш свідомо, ефективно та щоб ці самі знання легше передавались.

Зарубіжні педагоги вже давно використовують термін «навчальні стратегії». Інтерес до стратегій вивчення іноземних мов виник у 60-х роках 20-го сторіччя. А. Венден і Д. Рубін [10] були одними з перших вчених, які визначили поняття «навчальні стратегії» та запропонували їх класифікацію. Вони трактують стратегії як «будь-який набір дій, кроків, планів, які застосовують учні для одержання, зберігання, доступу та використання інформації» і поділяють їх на безпосередньо стратегії навчання; комунікаційні стратегії; соціальні стратегії

Мета статті: обґрунтувати застосування методу навчальних стратегій у процесі вивчення іноземної мови в умовах угорськомовного освітнього середовища Закарпаття.

Результати дослідження. Навчальні стратегії – це освітні технології, спрямовані на формування комунікативної компетентності та прийоми, які застосовуються у навчальній діяльності. Аналіз лінгвістичної, педагогічної і психологічної літератури дає підстави визначити певні типи навчальних стратегій. О. Маллей і Й. Хамот виокремлюють три основні групи навчальних стратегій: когнітивні, метакогнітивні, соціальні. Система класифікації стратегій за А. Хамот, Дж. О'Маллей [6] суттєво відрізняється від попередніх класифікацій. Вона є більш розгорнутою та детальною, а також більш систематичною з точки зору індивідуальних та групових стратегій, містить значно менше спеціалізованої термінології та може застосовуватися у формуванні всіх типів мовних навичок. Р. Оксфорд [7] поділяє стратегії на дві основні групи: безпосередні та опосередковані стратегії. Ці групи він поділяє на 6 підгруп. До безпосередніх стратегій він відносить пам'ять, а також когнітивні та компенсаційні стратегії; опосередковані стратегії, в свою чергу, включає також когнітивні, афективні та соціальні стратегії. Опосередковані та безпосередні стратегії перебувають у постійній взаємодії, окремі групи доповнюють одна одну.

За Р. Оксфордом, кожна безпосередня стратегія служить для розумової обробки мовних знань, але кожна з трьох підгруп обробляє інформацію на іншому рівні, і їх мета також відрізняється:

– стратегії, пов'язані з пам'яттю, служать для класифікації здобутих знань, допомагають учням зберігати та знаходити засвоєну інформацію;

– завдяки когнітивними стратегіями учням стає набагато легше зрозуміти засвоєну інформацію, висловлювати, формулювати свою думку на мові, яку вони вивчають;

– компенсаційні стратегії, як наприклад, вгадування невідомої інформації або застосування синонімів чи порівнянь, дозволяють учням користуватися мовою, яку вони вивчають, незважаючи на недостатні знання.

Опосередковані стратегії допомагають учням керувати здобутими знаннями, сюди відносяться, наприклад, концентрація, переробка інформації, планування та оцінка; афективні стратегії допомагають учням керувати своїми почуттями, мотивацією та поведінкою; соціальні стратегії допомагають їм навчатися, здобувати нові знання під час спілкування з іншими. Опосередковані стратегії вивчення мови допомагають в ефективному навчанні навіть тоді, коли учні не користуються безпосередньо мовою, яку вони вивчають. Ці стратегії є корисними у будь-якій мовній ситуації та можуть застосовуватись для розвитку всіх мовних навичок.

Протягом останніх років було опубліковано чимало досліджень щодо можливостей розвитку навчальних стратегій учнів. Багато з них виявилися надзвичайно результативними, адже вони показали, що навчальні стратегії учнів можна розвивати.

Л. Томпсон та Дж. Рубін [11] називають це навчальними або стратегічними тренінгами. З точки зору численних стратегій ці тренінги виявилися ефективними, але, на жаль, були і такі, що не принесли жодних результатів. Реагуючи на вищевказане дослідження, Р. Оксфорд та Д. Крукал [8] запропонували декілька можливостей для подальшого дослідження навчальних стратегій в контексті особливостей їх застосування при вивченні іноземної мови одномовними, двомовними та багатомовними учнями.

У дослідженні ми зосередили увагу на застосуванні навчальних стратегій при вивченні іноземної мови в угорськомовній школі, в якій більшість учнів володіють на побутовому рівні двома мовами – українською та угорською. В цій статті не були детально висвітлено особливості навчання одномовних учнів, натомість буде детально описано вибір стратегій двомовними учнями в порівнянні з вибором учнів одномовних.

Перш ніж проаналізувати, які саме стратегії застосовують двомовні та багатомовні учні при вивченні іноземної мови, слід визначити поняття двомовності та багатомовності. Поняття двомовності застосовується у тому випадку, коли людина здатна у повсякденному житті користуватися двома мовами на одному і тому ж рівні. Важливо знати, що поняття двомовної людини та двомовності, як зазначає О. Гарці [5], мають різні відтінки та технічні визначення. Г. Вальдес і Р. Фигероа [12] відзначають, що особи, які є двомовними, володіють системами двох мов одночасно, ці системи взаємно поєднуються, але все ж відрізняються одна від одної, спираються одна на одну та взаємозалежні з точки зору лінгвістичного середовища та комунікативних потреб. Двомовна особа тимчасово володіє однією з мов краще, ніж іншою. Учень-білінгв володіє обома мовами відносно вільно, як у формальному, так і в неформальному середовищі, мислить та розмовляє обома мовами, але при читанні та письмі одна з мов є домінантною. Коли людина думає або спілкується, часто відбувається перемикання кодів.

Більшість дослідників, які цікавляться особливостями осіб-білінгвів, часто намагаються усунути проблеми зіставлення двомовних і одномовних учнів, застосовуючи поздовжні виміри, або де поздовжні дані неприйнятні, там застосовуються перехресні підходи, орієнтовані на одну з груп носіїв мови. Слід також брати до уваги соціолінгвістичну структуру даної групи, середовище, в якому проживають учні, соціальне, культурне та освітнє становище, а також лінгвістичні особливості обох мов.

Згідно з дослідженням Р. Буран [1] було проаналізовано особливості двох шкіл, в яких навчалися лише хлопчики, а також двох інших, в яких навчалися лише дівчата. При цьому перевірялася гіпотеза, згідно з якою учні-білінгви мають когнітивні переваги в порівнянні з одномовними ровесниками. Результати аналізу показали, що навчальні стратегії хлопчиків-білінгвів, а також старших дівчаток, були на вищому рівні, ніж у випадку одномовних учнів. Отже, результати цього дослідження підтвердили гіпотезу, що двомовність позитивно впливає на розумних, талановитих дітей.

Наше дослідження щодо застосування навчальних стратегій при вивченні іноземної мови (англійської) проводилося у сьомому класі у наступних школах з угорською мовою навчання: Угорськомовна гімназія м.Ужгород, Мукачівська ЗОШ імені Ференца Ракоці, ліцей з гуманітарним та природничим профілем с. Великі Береги та Варіївська ЗОШ Берегівського району.

Аналіз результатів анкетування засвідчив, що одномовні учні запам'ятовують інформацію більш ефективно, ніж їх ровесники-білінгви. Причини цього, ймовірно, слід шукати у складності одночасного використання двох мов. Білінгви інколи не приділяють цьому багато уваги.

Наступний крок – засвоєння всіх розумових стратегій. Основною метою в цій ситуації було спостереження за тим, як учні практикують англійську мову за допомогою різних методів. За словами більшості одномовних учнів, вони спочатку засвоюють звуки, практикують вимову англійських слів, після чого намагаються застосовувати їх на практиці. Одномовні учні залюбки спілкуються з англійськими ровесниками, читають книги та інші тексти англійською мовою. Натомість, білінгви не так часто ініціюють спілкування. Їм більше до вподоби поділяти отримані знання на окремі елементи, щоб краще зрозуміти та засвоїти їх. Вони спочатку переглядають текст, а потім читають його повторно, більш ретельно. З їхніх відповідей можемо дізнатися, що вони намагаються спілкуватися англійською майже на рівні рідної мови, тому багато разів повторюють та записують нові слова. Отже, представники обох груп перекладають нові слова дослівно, але узагальнення отриманої інформації не характерне для жодної з них. З цього дослідження також випливає, що 70% учнів-білінгвів тренуються вимовляти нові слова, але вони, як правило, не вивчають для цього правила вимови.

Учні віком 13 років відповіли, що частіше розширюють свої знання, переглядаючи фільми англійською мовою або слухаючи музику. Серед них не є популярним отримання знань за допомогою вивчення правил. Виятком є лише одиниці, більшість базує нові знання на креативності. Натомість, одномовні учні часто складають конспекти та вивчають правила, пов'язані з новою інформацією, яку вони нещодавно засвоїли. Щодо застосування розумових (ментальних) методів, одномовні учні досягли 3,2 бала з п'яти, а двомовні – 2,8. Найбільш проблематичним виявилось заповнення прогалів, що виникають в результаті недостатніх знань. Виявлено, що в обох групах учасники не мають фактично ніякого досвіду в цьому плані. Все ж, учні-білінгви були більш зацікавлені у вирішенні цієї проблеми, ніж їх одномовні ровесники.

Наступне питання стосувалося того, як саме учні організовують свій навчальний процес, якими прийомами та методами вони користуються при вивченні англійської мови. Відповіді на це питання були надзвичайно різноманітні: хлопці як правило застосовують добре перевірені методи навчання, в той час як дівчата часто випробовують нові методи та прийоми. Обидві групи відповіли, що, якщо вони роблять помилки та помічають їх, то наступного разу намагаються бути більш уважними та виправляти ці помилки. 90 % учнів уважно спостерігає за тими, хто спілкується англійською мовою в їх оточенні.

Згідно з А. Хамот і Л. Купер [2] як надзвичайно успішні, так і менш успішні учні застосовують навчальні стратегії, але у випадку останніх було помічено, що, як правило, їм важко зорієнтуватися щодо того, яку саме стратегію слід застосовувати в даній ситуації. Вирішення цієї проблеми є завданням вчителя, який повинен пропонувати широкий спектр стратегій та постійно підтримувати учнів, щоб вони випробували та регулярно застосовували їх. У випадку як одномовних, так і двомовних учнів, 85% учасників відповіли, що вони завжди намагаються бути якнайкращими та якнайуспішнішими учнями.

Емоції значною мірою впливають на учнів в ході навчального процесу. Порівнявши відповіді обох груп, можна сказати, що учні-білінгви справляються з своїми емоціями та керують ними краще, ніж їх одномовні ровесники. Одномовні учні часто відчувають напругу, якщо їм потрібно спілкуватися англійською мовою. Все ж вони рідко користуються конспектами при вивченні мови, хоча ці конспекти можуть бути корисними навіть для того, щоб час від часу записувати в них свої емоції. Майже половина учнів винагороджує себе, якщо досягає хороших результатів на уроках англійської мови. Отже, можна сказати, що на заваді одномовних учнів стоїть більше перешкод, ніж у випадку білінгвів, особливо якщо потрібно керувати своїми емоціями.

Остання частина анкети була зосереджена на навчанні учнів разом з ровесниками. Багато з опитаних навчаються разом з іншими учнями, в той час як деякі з них надають перевагу навчанню наодинці. Хоча учні-білінгви частіше навчаються разом з іншими, одномовні учні також часто надають перевагу цьому методу. Ще один цікавий нюанс: в ході дослідження виявилось, що більшість одномовних учнів не просить англійськомовних осіб виправляти їхні помилки під час спілкування, що також може означати, що вони набагато рідше навчаються спільно з іншими, рідше спілкуються з особами, рідною мовою яких є англійська, а також більш сором'язливі, ніж їх ровесники-білінгви.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Як одномовні, так і двомовні учні мотиваційно налаштовані на вивчення англійської мови та здобувають нові знання про культуру англійськомовних країн. Це, звісно, є обов'язковою умовою вивчення мови та розширення знань. Хоча обидві групи користуються методом навчальних стратегій, все ж вони застосовують їх не в однакових пропорціях. Учні-білінгви користуються навчальними стратегіями більш сміливо та ефективно в процесі вивчення англійської мови як іноземної. Хоча існують випадки, коли одномовні студенти є більш ефективними, наприклад, при запам'ятовуванні нового матеріалу, все ж в плані креативності учні-білінгви однозначно виділяються серед своїх ровесників. Вони також організовують свій навчальний процес більш ефективно, адже вони вже володіють методами, які вони застосовували при вивченні другої мови і завдяки цим методам засвоєння іноземної мови для них стає швидшим та ефективнішим.

Емоції також відіграють надзвичайно важливу роль у вивченні іноземної мови. На фоні вказаних тут даних, в цьому плані білінгви знову ж таки мають переваги – вони більш впевнено та рішуче користуються іноземною мовою, яку вивчають. Що стосується навчання та співпраці з ровесниками, то це є питання позитивного світогляду. Хоча обидві групи застосовують цю стратегію, все ж вони застосовують її не досить часто. Швидше за все, вони ще не усвідомили переваги цієї стратегії.

Загалом, навчальні стратегії відіграють надзвичайно важливу роль в ефективному вивченні іноземної мови і заслуговують подальшої уваги з метою вдосконалення вивчення іноземної мови.

**Стаття виконана за сприяння програми Колегіум Талантум, 2018 р.*

Угорщина. This work was supported by the Collegium Talentum 2018 Programme of Hungary.

Список використаних джерел

1. Burán, R. P. (1988). Testing of Hispanic students: Implications for secondary education. Paper prepared for the National Commission on Testing and Public Policy. Unpublished manuscript, University of California, Santa Barbara.
2. Chamot, A. V., & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. «Foreign Language Annals», 22, 13-24.
3. Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. In J. W. Segal, S. F. Chipman & R. Glaser (Eds.), Thinking and learning skills: Relating instruction to research. Vol. 1 (pp. 209-239). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
4. Fishman, J. (1987) Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspectives Multilingual Matters.
5. García, Ofelia, ed. 1991. Bilingual Education: Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman. Amsterdam: John Benjamins.
6. O'Malley, J.M.&Chamot, A.U. (1990), Learning Strategies in Second Language Acquisition, CUP.
7. Oxford, R.L. (1990), Language Learning Strategies, Newbury House
8. Oxford, R.L., & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. «Modern Language Journal», 73, 404-419.
9. Rigney, J. W. (1978). Learning strategies: A theoretical perspective. In H. F. O'Neil, Jr. (Ed.), Learning strategies (pp. 165-205). New York: Academic Press.
10. Rueda, R., & Mercer, J. (1985). A predictive analysis of decision-making practices with limited English proficient handicapped students. Los Alamitos, CA: Southwest Regional Laboratory for Educational Research and Development. (ED 266 590).
11. Thompson, L. & Rubin, J. (1993). "Improving listening comprehension in Russian." Washington, DC: Department of Education, International Research and Studies Program.
12. Valdes, G., & Figueroa, R. (1989, October). The nature of bilingualism and the nature of testing: Towards the development of a coherent research agenda. Prepared for the National Commission on Testing and Public Policy. Unpublished manuscript, University of California, Berkeley, & University of California, Davis.
13. Wenden, A. and Joan Rubin (1987) Learner Strategies in Language Learning. New Jersey: Prentice Hall.

References

1. Burán, R.P. (1988). Testing of Hispanic students: Implications for secondary education. Paper prepared for the National Commission on Testing and Public Policy. Unpublished manuscript, University of California, Santa Barbara.
2. Chamot, A. V., & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. «Foreign Language Annals», 22, 13-24.
3. Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. In J. W. Segal, S. F. Chipman & R. Glaser (Eds.), Thinking and learning skills: Relating instruction to research. Vol. 1 (pp. 209-239). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
4. Fishman, J. (1987) Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspectives Multilingual Matters.
5. García, Ofelia, ed. 1991. Bilingual Education: Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman. Amsterdam: John Benjamins.
6. O'Malley, J.M.&Chamot, A.U. (1990), Learning Strategies in Second Language Acquisition, CUP.
7. Oxford, R.L. (1990), Language Learning Strategies, Newbury House
8. Oxford, R.L., & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. «Modern Language Journal», 73, 404-419.
9. Rigney, J. W. (1978). Learning strategies: A theoretical perspective. In H. F. O'Neil, Jr. (Ed.), Learning strategies (pp. 165-205). New York: Academic Press.
10. Rueda, R., & Mercer, J. (1985). A predictive analysis of decision-making practices with limited English proficient handicapped students. Los Alamitos, CA: Southwest Regional Laboratory for Educational Research and Development. (ED 266 590).
11. Thompson, L. & Rubin, J. (1993). "Improving listening comprehension in Russian." Washington, DC: Department of Education, International Research and Studies Program.
12. Valdes, G., & Figueroa, R. (1989, October). The nature of bilingualism and the nature of testing: Towards the development of a coherent research agenda. Prepared for the National Commission on Testing and Public Policy. Unpublished manuscript, University of California, Berkeley, & University of California, Davis.
13. Wenden, A. and Joan Rubin (1987) Learner Strategies in Language Learning. New Jersey: Prentice Hall.

В статье рассматривается проблема учебных стратегий как метода обучения на уроках иностранного языка. Определено, что стратегии обучения – это конкретные процедуры, используемые в обучении, которые способствуют эффективности и мотивационной обеспеченности образовательного процесса. Проведено исследование, которое показало, что применение учебных стратегий для одноязычных и двуязычных учеников мотивационно настраивает на изучение английского языка, обеспечивает эффективную организацию учебного процесса и способствует усвоению иностранного языка быстрее.

Ключевые слова: стратегия обучения, методы, эффективность, билингвизм, исследования, одноязычие.

A number of studies have appeared in the field of language pedagogy and researches from co-genres in how best to learn and improve language learning. This is also the goal of the Learning Strategies method, which has been matured in one of the basic language learning disciplines in the past few decades. Processing and learning new information is done in a variety of ways. Strategies are learning methods. Linguistic researches show that learning strategies are the steps taken by students to increase their knowledge. Learning strategies are specific procedures that learners use to make learning easier, faster, more enjoyable, more aware, more efficient and more transferable in new situations. Compared to the average results we have to conclude that monolingual students remember more effectively and record information better than their bilingual counterparts. The cause behind is probably the disruption of the use of multiple languages. Sometimes bilingual students do not pay much attention to this. When evaluating all the elements of the questionnaire, I came to the conclusion that bilingual learners use learning strategies in English lessons more courageously and efficiently. Emotions, co-learning with partners also play an important role in language learning. In the mirror of the data, the balance is tilted to the bilingual side: they are more confident, they are more determined to use a new foreign language. All in all, strategies play an important role in effective language learning and they deserve further attention in order to acquire a higher level of learning of any foreign language in this fast-paced, foreign-language world.

Key words: strategies, research, bilingualism, monolingual, questionnaire, effective, method, procedure.

УДК 37.016:745/749

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-158-162

Тягур Василь Михайлович,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Гуманітарно-педагогічний коледж Мукачівського державного університету, м. Мукачеве

ЕЛЕМЕНТИ STEM-ОСВІТИ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ

У статті розглядаються можливості впровадження елементів STEM-освіти в початковій школі на уроках трудового навчання, дається загальне поняття STEM-освіти, як освіти, що належачи до передових інноваційних освітніх систем, поліпшує якість шкільної освіти з розуміння та вивчення природничих наук, математики, ІКТ-технологій. Визначено сприяння STEM-навчання творчому розвитку учнів молодшого шкільного віку, що полягає у необхідності поєднання закономірності і специфіки процесу їх творчості з віковими особливостями дітей, з специфікою методики організації навчально-виховного процесу в початковій школі та дидактичними вимогами до цього процесу, з необхідністю забезпечення системності та наступності у загальному науковому, технічному, інженерному розвитку дитини на рівні молодшого школяра.

Ключові слова: STEM-освіта, STEM-підготовка, STEM-технології, STEM-навчання, STEM-компетентності, початкова освіта, трудове навчання, інтегровані уроки, якість навчання.

Постановка проблеми. У наш час відбуваються швидкі зміни в техніці, провідних технологіях, суспільному житті. Суспільний розвиток на сучасному етапі характеризується суттєвим розширенням наукових досліджень і розробок, що проводяться практично у всіх галузях знань, які розвиваються, і на їх основі виникають нові галузі знань, високі технології – найважливіше джерело економічного, а в результаті і суспільного зростання, розробляються нові матеріали, винаходяться нові джерела та види енергії, які підвищують продуктивність, організацію та ефективність виробництва, викликають зміну засобів і культури суспільної праці, способів життєдіяльності людини.

Однією з складових науково-технічного прогресу та рушійною силою науково-технічної революції є наявність висококваліфікованих кадрів, які володіють високим рівнем спеціальних знань, навичок і вмінь, серед яких – науковці, технологи, інженери, математики, спеціалістів STEM сфер. Абревіатура STEM розшифровується як Science (Наука), Technology (Технології), Engineering (Інженерія) та Mathematics (Математика).

Незважаючи на науково-технічний прогрес та науково-технічну революцію, у сучасному світі вже зараз відчувається незабезпеченість спеціалістами сфер STEM. Згідно з дослідженнями організації Change the Equation, у Сполучених Штатах на одного потенційного працівника в середньому припадає 1,7 відкритих вакансій у галузях STEM. Причому такі тенденції спостерігаються і в інших розвинених країнах, таких як Великобританія, Франція, Італія та Німеччина, де також відчутна нестача спеціалістів за такими напрямками, як математика, природничі та комп'ютерні науки і технології. Підготовкою та забезпеченням такими фахівцями повинна займатися освіта. Наприклад, національні стратегії та впровадження у сфері розвитку і поширення STEM-освіти розроблені у Австрії, Німеччині, Франції, Італії, Нідерландах, Норвегії, Ірландії, Іспанії та інших країнах Європи.

Розглянемо, що таке STEM освіта? STEM-освіта (англійською – Science, Technology, Engineering, Math, що в перекладі означає наука, технології, інженерія та математика) – це сукупність чи послідовність курсів або програм навчання, спрямована на підготовку учнів до успішного працевлаштування, до освіти після школи або для того й іншого, вимагає різних і технічно складних навичок, зокрема із застосуванням математичних знань і наукових понять [14]. Саме ці напрями лежать в основі даної методики освіти, особливості вивчення яких полягає у їх комплексності.

Впровадження елементів STEM-навчання повинно починатися з початкової школи, а не тільки у середній або старшій ланках загальної освіти, оскільки учні початкових класів виявляють посилену зацікавленість до науки і техніки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Докорінні зміни торкаються всіх рівнів української освіти. В країнах Євросоюзу, та й

у всьому світі активно розвивається STEM-освіта, яка набуває свого поширення і в Україні. STEM-освіта відповідає сучасним загальноосвітнім напрямкам розвитку освіти і, належачи до передових інноваційних освітніх систем, поліпшує якість шкільної освіти з розуміння та вивчення природничих наук, математики, ІКТ-технологій.

Вітчизняні вчені: М. Головань, Ю. Горошко, Т. Грабовська, Т. Чепрасова, В. Химинець та інші займалися питаннями впровадження інноваційних технологій в сучасну освіту. У своїх дослідженнях науковці О. Барна, С. Галата, Ю. Завалевський, О. Коршунова, Н. Морзе, Н. Поліхун, О. Патрикєєва, І. Сліпукіна, О. Стрижак, В. Ткаченко та інші розглядають проблеми і перспективи впровадження STEM-освіти.

Проблемам STEM-освіти також присвячено праці як вітчизняних так і зарубіжних науковців: Т. Андрущенко, С. Буліга, С. Бревус, В. Величко, С. Гальченко, Л. Глоба, К. Гуляєв, В. Камишин, Е. Клімова, О. Комова, О. Лісовий, В. Монахов, Л. Ніколенко, Р. Норчевський, М. Попова, В. Приходнюк, М. Рибалко, І. Чернецький, А. Єршов, J. Coenzy, J. Confrey, P. Drucker, H. Gonzalez, M. Harrison, A. Houseta, D. Langdon, B. Means, N. Morel, K. Nichols, E. Peters-Burton, інших, зокрема, інноваційному та науково-дослідному мисленню учителя та учня. Вчені R. Baiduc, R. Linsenmeier, N. Ruggeri, B. Coppola у своїх працях розглядають питання впровадження STEM-освіти в навчальних закладах, які готують майбутніх педагогів.

Міністерство освіти і науки розробило методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти в Україні у закладах загальної середньої та позашкільної освіти на 2018/2019 навчальний рік. У листі йдеться про те, що «...готувати майбутніх новаторів необхідно ще під час навчання у закладах освіти. Особливого значення набуває формування компетентностей особистості, її здатності до творчого, креативного мислення, вміння ефективно вирішувати складні проблеми власної життєдіяльності, що визначає конкурентоспроможність особистості у сучасних економічних умовах. Тому вкрай важливим є забезпечення розвитку напрямів STEM-освіти в закладах освіти» [10].

Успішний розвиток STEM-освіти здійснюється через залучення ресурсів та співробітництво у процесі навчання й викладання між педагогічними колективами і зовнішніми учасниками, такими, як вищі навчальні заклади, академічні наукові установи, науково-дослідні лабораторії, наукові музеї, природничі центри, підприємства, бізнесструктури, громадські та інші організації. Особлива увага приділяється співробітництву фахівців різного профілю у розробці спеціального середовища навчання з використанням ІКТ [6].

Однак питання ефективності впровадження STEM-освіти у початковій школі є недостатньо дослідженими. STEM-освіта має бути неперервною: розпочинатися в дошкільному віці й тривати

протягом життя. Раннє залучення дитини до STEM-освіти сприяє розвитку в неї креативного мислення та формуванню дослідницької компетентності, поліпшує соціалізацію особистості, оскільки розвиває комунікативні компетентності під час роботи в команді [7, с.5].

Мета статті: формулювання необхідності підготовки майбутніх вчителів початкової школи, компетентних у STEM-технологіях та обґрунтування доцільності використання в початковій школі на уроках трудового навчання елементів STEM-освіти з метою підвищення якості навчання.

Результати дослідження. Під компетентністю, відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87, розуміється набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [5].

Серед інших до ключових компетентностей, визначених у Державному стандарті, належать: математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інформаційно-комунікаційна компетентність.

Як зазначають у своїй статті Н.Р. Балик та Г.П. Шмигера: «На сьогоднішній день STEM є одним з головних трендів освітньої політики багатьох розвинутих країн світу. Зазначений напрям в освіті дає можливість у навчальних програмах посилити природничо-науковий компонент. Якість освіти визначається компетентністю на рівнем професійної діяльності вчителя, тому важливо уже під час навчання у педагогічному університеті формувати професійні компетентності майбутніх педагогів за напрямками та проблематикою STEM-освіти» [1, с.26].

Тому одне з основних завдань педагогічних закладів освіти – здійснювати підготовку готових до нововведень у системі освіти працівників майбутнього, які мають вирішувати проблеми, розуміючи й використовуючи наукові підходи, знаючи технології, якими можна вирішити ці проблеми, – і з цим погоджуються в усьому світі. Саме тому STEM-освіта стає пріоритетною в країнах, де розвивають високотехнологічне виробництво.

Працювати в напрямку концепції STEM-освіти здатні тільки ті педагоги, які отримали спеціальну підготовку або пройшли додаткове професійне навчання, а також готові працювати в єдиній системі природничо-наукових навчальних дисциплін і технологій [9, с.190]

Завдання STEM-освіти в молодшій школі – створення умов для розвитку інтересу в учнів до природничих і технічних дисциплін [12, с.5]. Це формування навичок дослідницької діяльності, але, звичайно, у формі, доступній для певного віку, психічного і ментального розвитку; закладення основ обізнаності зі STEM-галузей і професій; стимулювання інтересу учнів до подальшого опанування курсів, пов'язаних зі STEM-предметами.

У зв'язку з цим, потрібна єдина освітня політика, спрямована на вдосконалення змісту освіти, що надасть змогу створити відповідні умови й інфраструктуру обов'язкової спеціальної підготовки викладачів STEM-освіти, починаючи з кадрів для початкової школи, які володіють креативним, аналітичним, творчим, інноваційним мисленням, вмінням працювати над проектами в команді, високою інформаційною грамотністю і навичками ефективного використання ІКТ. Підготовка кваліфікованих, всебічно розвинених, технічно грамотних учителів початкової школи сприятиме системному поліпшенню якості шкільної освіти, зокрема, природничих наук, математики, інформаційних технологій, які, відповідно, розвиватимуть зацікавленість до опанування різними технологіями, інженерними професіями, а надалі, досягнувши вищого рівня, і можливості формулювати, досліджувати й розв'язувати наукові, технічні й технологічні проблеми.

Проте вчителі початкової школи у процесі впровадження STEM-освіти повинні володіти не тільки цифровими технологіями, а й сучасними педагогічними, психологічними підходами,

усвідомлюючи їх потенціал. Тільки усвідомивши можливості педагогіки, психології у поєднанні зі спеціально розробленими методиками навчання, вони зможуть створити відповідний навчально-виховний процес, який сприятиме ефективному та доцільному впровадженню технологій, що надасть можливість розвитку STEM-освіти.

Основною технологією вчителів у початковій школі повинно бути навчання школярів на основі наукових відкриттів і технічних винаходів, зроблених власноруч самими учнями. Для цього потрібно проаналізувати найкращі національні та світові навчальні практики, зміст підручників і посібників для майбутніх учителів початкової школи крізь призму STEM, розробити нові програми, що базуються на проблемному, дослідницькому та міждисциплінарному підходах.

Спеціальна STEM-підготовка майбутніх учителів початкової школи сприятиме виявленню академічно здібних та обдарованих дітей шестирічного віку, створенню для них у ЗНЗ різних типів проектних класів, що працюють за спеціальними навчальними планами, програмами та навчально-методичними комплектами, підвищенню їх загальної компетентності відповідно до Державних стандартів початкової загальної освіти.

STEM передбачає інтегрований підхід до навчання, у рамках якого академічні науково-технічні концепції вивчаються у контексті реального життя [13]. На основі аналізу теоретико-методологічних засад створення інноваційної моделі STEM-освіти виділено підходи до впровадження моделі STEM-навчання у педагогічному університеті [1]. За своїм змістом освітні процеси мають синхронізуватися з процесами розвитку світової цивілізації, тому потрібно створювати і впроваджувати у сучасну освіту новітні методологічні засади, що можуть забезпечити формування освіченої, креативної, спроможної розв'язувати складні науково-технологічні проблеми особистості [2, с.47].

Якраз стосовно STEM-освіти актуальні слова В. Сухомлинського проте, що «... у світі нових знань, поставлених перед школою, по-новому треба підходити до питання інтелектуального розвитку людини» [11]. Однією з результативностей впровадження STEM-освіти на уроках трудового навчання в початковій школі можна вважати підвищення якості знань учнів, якості навчання віщому та заохочення учнів до творчого зростання та використання своїх потенціалів.

Разом з цим, можна вважати, що така освіта – це засіб, один із дієвих інструментів для досягнення мети.

Залучення учнів початкової школи на уроках трудового навчання у STEM простір може позитивно впливати на розвиток наступних навичок:

1. Співробітництво (для досягнення інноваційних результатів і розв'язування складних завдань. Вміння працювати у команді, виконувати конкретно поставлене завдання);
2. Комунікативність (навчання в області STEM надає широкі можливості для спілкування «один на один» і «один-до-багатьох»);
3. Творчість (з використанням креативних вмінь можна покращити науковий і технологічний проект, показати його нерозкриті можливості).
4. Критичне мислення (здатність осмислити, вдумливо й обґрунтовано проаналізувати і в подальшому застосовувати знання). [4, с.6].

Уроки і заняття STEM на уроках трудового навчання повинні бути динамічними, пізнавальними на рівні можливостей сприйняття і розуміння дітей молодшого шкільного віку та сприяти їх розвитку у галузях природничих і технічних знань.

Зрозуміло, що на уроках трудового навчання у початковій школі застосування STEM-навчання буде сприяти творчому розвитку учнів молодшого шкільного віку, що полягатиме у необхідності поєднання закономірності і специфіки процесу їх творчості з віковими особливостями дітей цього віку, з специфікою методики організації навчально-виховного процесу в початковій школі та дидактичними вимогами до цього процесу, з необхідністю

забезпечення системності та наступності у загальному науковому, технічному, інженерному розвитку дитини на рівні молодшого школяра.

Наступним кроком інтеграції STEM-предметів можуть стати інтегровані уроки (і навіть предмети та курси). Міжпредметні навчальні проекти давно вже стали звичними в американських та британських школах. Як зазначають зарубіжні дослідники, використання міжпредметних проектів дозволяє кожен предмет вивчати не автономно, а як одну із основних ланок, необхідних учневі для цілісного сприйняття навколишнього світу і визначення місця в ньому самої людини. Синтез знань матеріалу з різних навчальних предметів дає змогу готувати учнів до нового сприйняття світу, основу якого становить еволюційно-синергетична концепція природничої освіти [8, с.47].

Міждисциплінарний підхід до навчання учнів молодшого шкільного віку у форматі STEAM-освіти дасть змогу усунути розрив між теоретичним розв'язанням проблеми і практичним втіленням в життя набутих знань. Дієвий спосіб здобуття учнями молодшого віку нових знань у контексті STEAM-проекту та їх практичне використання є процесом спільного творчого пошуку кращих рішень реальних проблем. Щодо перспективи подальших досліджень у даному напрямку, то практичного вирішення потребують питання самого змісту STEAM-освіти у ракурсі впровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти. Він у своєму змісті містить ключові компетентності та у своїй сутності сприятиме впровадженню STEAM-освіти у навчальний процес початкової школи, що значно допомагатиме підвищенню якості навчання.

Запровадити міждисциплінарний підхід до навчання STEM-освіти в початковій школі найкраще можна на уроках трудового навчання. Зокрема, на цих уроках можна виконувати прості інженерні розрахунки математичного профілю, ознайомлюватися з фізичними властивостями матеріалів, вивчати фізичні поняття, явища природи, виготовляти проекти своїх виробів з допомогою комп'ютера тощо. Цей метод інтеграції предметів потрібно враховувати і при написанні підручників. Володіючи та оперуючи різними знаннями, знаходячи зв'язки між ними у процесі роботи над завданням у учнів зростає розумова діяльність, що в цілому приведе до підвищення якості навчання.

Але для цього потрібно синхронізувати предмет трудового навчання з усіма іншими: з біологією, хімією, природознавством, фізикою, щоб це було навчання в взятє із життя, яке можна було б використати в інших галузях. Світ у якому ми живемо не розділений на окремі дисципліни чи предмети, тому й діти повинні бачити його єдиним, а єдність у світобаченні допоможе знаходити зв'язки між явищами, законами природи (природничих дисциплін), знаходити аналоги у природі, що допоможе підняти загальний інтелектуальний рівень молодших школярів та буде забезпечувати відповідну якість навчання.

Між тим у Європі, навпаки, більшість шкільних предметів – практико-орієнтовані. Практичні завдання для школи надає саме життя. Такі практичні завдання можна давати і на уроках трудового навчання у початкових класах. Під час виготовлення розгортки геометричних фігур учні можуть порахувати, наприклад, яка площа розгортки, або її периметр, визначити площу фігур необхідних для аплікації тощо. З метою розвитку STEM-компетентностей на уроках трудового навчання в початковій школі доцільно використовувати ігрові технології. Використання STEM-ігор покращує проведення практичних занять з природничо-наукових і технічних дисциплін. Ігрові технології дають можливість використовувати новітні технології; експериментувати та вирішувати проблеми; залучувати учасника в умови, наближені до реальних; знайомлять з процесами виробництва та особливостями проектної діяльності; дозволяють поєднувати уяву з інноваціями; сприяють формуванню зацікавленості у навчальному предметі та у подальшому вивченні STEM-дисциплін, виборі майбутньої професії за напрямками STEM. [3, с.31].

Діти люблять гратися. Під час гри з різними технічними моделями на уроках трудового навчання учні мають змогу знайомитися з принципами їх роботи, засвоювати у доступній формі закони фізики. Школярі можуть знайомитися з принципом важеля, ворота, дізнаватися, що таке кочення, ковзання правило паралелепіпеда та ін.. У подальшому вони використовують ці знання у виготовленні власних моделей і конструкцій. Не дарма кажуть, що STEM це «освіта навпаки», коли спочатку з чимось ознайомлюємось, щось робимо, створюємо, а потім шукаємо знання для підтвердження своїх дій. Для учнів це набагато цікавіше і результативніше і значно впливає на якість навчання, оскільки знання вони отримують під конкретно виконану діяльність.

Доцільно на уроках трудового навчання в початкових класах впроваджувати наукові методи. Вони можуть використовуватися в і щоденному житті молодших школярів. Як один із наукових методів може виступати метод дослідження, коли початківці досліджуючи у доступній формі природні явища, фізичні закони, хімічні реакції, і отримують у результаті досліджень нові знання (нові для них, а не для суспільства).

Якраз на уроках трудового навчання має місце розвиток дослідницьких здібностей учнів початкових класів. Дослід як метод пізнання, згідно з дослідженнями Т. Байбари – вид пізнавальної діяльності суб'єкта, що охоплює ряд структурних компонентів, у відповідності до яких і можна організувати проведення дослідів з кожного напрямку STEAM-освіти.

Зазначимо, що мета дослідів досягається у результаті спостереження і осмислення наслідків практичних дій з об'єктом. Отже, практичні дії виступають необхідною умовою отримання знань про об'єкт. Без оволодіння ними суб'єкт не може виконати дослід.

Досліди що проводяться на уроках трудового навчання, як і на інших уроках, можуть виконувати дві функції – закріплення раніше засвоєних молодшими школярами знань, умінь і навичок або підтвердження пояснень, тобто демонстраційно-ілюстративну і дослідницьку. У першому випадку вони виступають звичай засобом. В іншому випадку дослідів можуть виступати як засіб здобуття учнями нових знань несучи в собі дослідницьку функцію.

Всі три ступені пізнавального процесу можуть бути ілюстровані дослідями, які визначають зв'язки між окремими явищами. Вони можуть виступати для учнів джерелом живого споглядання, основою для абстрактного мислення або підтвердження правильності формулювань, що мають місце на навчальних заняттях, ким би вони не висловлювались: чи вчителем, чи учнями.

Для школярів початкових класів цікавими є найпростіші дослідження, проведені під час спостережень за явищами природи, вивчення властивостей речовин. Діти залюбки знайомляться з новими для них професіями, пов'язаними з STEM [12, с.4].

Наприклад, діти не можуть пояснити природні явища, які вивчали на уроках, розрізнити чи описати фізичні явища, фізичні властивості матеріалів. Школярі з гарними знаннями з літератури не завжди можуть використати ці знання під час вивчення української мови, і навпаки, а чудові математики відчують складнощі на уроках мови. Формулюючи це по іншому – учні не вміють застосувати знання в житті (чи при вивченні інших шкільних предметів), вони можуть мати відмінні оцінки за теорію, а на практиці розгубитися і не зможуть їх застосувати. Учнів початкової школи слід навчати висловлювати свої думки, поєднувати чи розділювати при описах. Діти, отримуючи знання та вивчаючи навколишній світ, мріють у майбутньому стати інженерами, конструкторами, вченими дослідниками.

Закріпленню цих бажань, а можливо і формуванню у окремих із них майбутніх професійних навичок, може сприяти LEGO-конструювання, як один із перспективних інструментів запровадження STEM-освіти. При виготовленні виробів з деталей конструкторів LEGO обговорювати технічні теми, визначати параметри об'єктів що виготовляються. Для цього молодшим школярам доводиться серйозно попрацювати, вивчити тему за якою

вони будуть працювати, уявити майбутній виріб, створити його. Але слід розуміти, що самим LEGO-конструюванням слід не обмежуватися, а лише використовувати як один із засобів навчання.

Розраховуючи і створюючи власні технічні об'єкти учні на уроках трудового навчання в початковій школі набувають досвіду конструювання, вникаючи в технологічний процес виготовлення виробу, бачать результати своєї праці. Все це сприяє підвищенню зацікавленості учнів до технологій, бажанню опанувати ними й отримати відповідні знання, що значно підвищує якість навчання.

Створення об'єктів викликає у початківців бажання спілкування з своїми однолітками, вчителями, наставниками. Наприклад, участь у архітектурних дитячих конкурсах дозволить молодшим школярам побачити виробы інших, з якими матеріалами працюють, які оригінальні технічні або конструктивні рішення використали у своїх роботах, що приведе до отримання нових знань та прагнення нових знань щоб стати кращим.

Навіть у тих небагатьох школах, де впроваджують STEM-освіту, це робиться тільки в межах окремих предметів, не відступаючи від жорстких рамок програм. До того ж діти отримують знання від учителя, з підручників, з інтернету і дуже рідко здобувають їх самі у процесі досліджень, а тим більше у процесі апробацій. Шкільні програми пишуться і змінюються повільно, але вчителі початкової школи є мобільними й можуть швидко організовувати роботу за новими напрямками. Разом з тим, у школах (особливо гуманітарного профілю) часто немає матеріальної бази для створення STEM-лабораторій.

Тому, при вищих навчальних закладах, технічних коледжах потрібно створювати STEM-центри, де студенти разом з учнями мають змогу скористатися лабораторіями, знайти наукову і методичну підтримку. Разом зі школярами студенти зможуть створювати моделі діючих машин, механізмів, роботів, опановувати 3D-друком, проводити дослідження у хімічній, фізичній і біологічній лабораторіях. Окрім того, слід створювати програми у яких передбачено спеціальні інтегровані курси, на яких навчають працювати над спільними проектами студентів та учнів.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Сучасні підходи до STEM-підготовки майбутніх педагогів початкової школи в умовах сучасних реформувань освіти повинні посилити практичний, дослідний і науково-технологічний потенціал студентів, розвинути у них навички критичного, інноваційного та творчого мислення, здатність до вирішення технічних, технологічних та дослідницьких проблем, комунікації, командної роботи. Це потребує подальших наукових досліджень і апробацій, удосконалення методичного супроводу та моніторингу ефективності. Навчання у форматі STEAM-освіти дасть змогу усунути розрив між теоретичними знаннями і практичним втіленням в життя набутих знань.

Ключові компетентності у світлі впровадження нового Державного стандарту початкової освіти сприяють впровадженню STEAM-освіти у навчальний процес початкової школи, що значно допомагатиме підвищенню якості навчання та формуванню цілісності світобачення. Єдність у світобаченні допоможе початківцям знаходити зв'язки між явищами, законами природи (природничих дисциплін), знаходити аналогії у природі, що допоможе підняти загальний інтелектуальний рівень молодших школярів та буде забезпечувати відповідну якість навчання. Для цього потрібно проаналізувати найкращі національні та світові навчальні практики, зміст підручників і посібників для майбутніх учителів початкової школи крізь призму STEM, розробити нові програми, що базуються на проблемному, дослідницькому та міждисциплінарному підходах.

Узагальнивши викладений матеріал, можемо зробити висновок, що впровадження STEM-освіти є актуальною проблемою для чим швидшої розробки нових інтегрованих навчальних програм у яких застосовується системний підхід до вивчення дисциплін, наукових методів навчання, у комплексі, як для вищих педагогічних так і для загальноосвітніх навчальних закладів освіти починаючи з початкової ланки, та забезпечення їх сучасною навчальною та матеріально-технічною базою.

Список використаних джерел

1. Балик Н. Р. Підходи та особливості сучасної STEM-освіти / Н. Р. Балик та Г. П. Шмигер // Фізико-математична освіта: науковий журнал. – 2017. – Випуск 2(12). – С. 26–30.
2. Вяткіна Н. STEM-освіта: етапи становлення в Україні / Н. Вяткіна // Інформаційний збірник для директора школи та завідувачого дитячим садочком. – 2015. – № 17-18(41). – С. 47–52.
3. Гончарова Н. Ігрові технології в STEM-освіті / Наталія Гончарова // STEM-освіта: стан впровадження та перспективи розвитку: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, 9–10 листопада 2017 року, м. Київ. –К.: ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», 2017 –с.160.
4. Гриб'юк О.О. Розв'язування евристичних задач в контексті STEM-освіти з використанням системи динамічної математики GEOGEBRA. – Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми/ О.О. Гриб'юк, В.Л. Юнчик // Зб. наук. пр. – Випуск 43 / Редкол. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2015. – С.6.
5. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/derj-standart-pochatk-new.pdf>.
6. Додаток до листа ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» від 13.07.17 № 21.1/10-1470 Методичні рекомендації щодо впровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах України.
7. Завалевський Ю. Тренди сучасної середньої освіти: цивілізаційний і національний контекст / Юрій Завалевський, Ірина Гавриш, Анжеліна Пугач // Рідна школа. – 2016. – № 4(квітень). – С. 3–7.
8. Коваленко О. STEM-освіта: досвід упровадження в країнах ЄС та США / Оксана Коваленко, Олена Сапрунова // Рідна школа. – 2016. – № 4(квітень). – С. 46–49.
9. Кузьменко О. Сутність та напрямки розвитку stem – освіти / О. Кузьменко // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – 2016. – Вип. 9(3). – С. 188–190.
10. Лист ІМЗО від 19.07.2018 № 22.1/10-2573 «Методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти у закладах загальної середньої та позашкільної освіти на 2018/2019 навчальний рік»(режим доступу: <http://www.imzo.gov.ua>)
11. Сухомлинський В.О. Серце відаю дітям / В.О. Сухомлинський. – Вид.7-е. – К.: Рад. школа, 1981. – 242 с.
12. Ханзель Ж. STEM-освіта у науково-педагогічному проєкті «Інтелект України»/ Жанетта Ханзель // Початкова школа. – 2018. – № 7.–С. 3–5.
13. STEM Education in Southwestern Pennsylvania. Report of a project to identify the missing components. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.cmu.edu/gelfand/documents/stem-survey-report-cmu-iu1.pdf>

14. STEM Integration in K-12 Education Status, Prospects and Agenda for Research / Margaret Honey, Greg Pearson, end Heidi Schweingruber, Editors; // Committee on Integrated STEM Education National Academy of Engineering National Research Council, Committee on Integrated STEM Education, Washington D.C., 2014. – 180 p. / www.nap.edu

References

1. Balyk N.R., Shmyher H.P. Pidkholdy ta osoblyvosti suchasnoi STEM-osvity / N.R. Balyk ta H.P. Shmyher// Fyzyko-matematychna osvita: naukovyi zhurnal. – 2017. – Vypusk 2(12).– S. 26–30.
2. Viatkina N. STEM-osvita: etapy stanovlennia v Ukraini / N. Viatkina // Informatsiyni zbiryk dlya dyrektora shkoly ta zaviduiuchoho dytyachym sadochkom. – 2015. – № 17-18(41).– S. 47–52.
3. Honcharova N. Ihrovi tekhnolohii v STEM-osviti/ Nataliia Honcharova // STEM-osvita: stan vprovadzhenia ta perspektyvy rozvytku: materialy III Mizhnarodnoi nauko-praktychnoi konferentsii, 9–10 lystopada 2017 roku, m. Kiev. –K.: DNU «Instytut modernizatsii zmistu osvity», 2017 –s.160.
4. Hrybiuk O.O. Rozvyazuvannia evrystychnykh zadach v konteksti STEM-osvity z vykorystanniam systemy dynamichnoi matematyky GEOGEBRA. – Suchasni informatsiyni tekhnolohii ta innovatsiyni metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy/ O.O. Hrybiuk, V.L. Yunchyk // Zb. nauk. pr. – Vypusk 43 / Redkol. – Kiev-Vinnytsia: TOV firma «Planer», 2015. – S.6.
5. Derzhavnyi standart pochatkovoi zahalnoi osvity [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/derj-standart-pochatk-new.pdf>.
6. Dodatok do lysta DNU «Instytut modernizatsii zmistu osvity» vid 13.07.17 № 21.1/10-1470 Metodychni rekomendatsii shchodo vprovadzhenia STEM-osvity u zahalnoosvitnikh ta pozashkilnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy.
7. Zavalevskiy Y. Trendy suchasnoi serednoi osvity: tsyvilizatsiyni i natsionalnyi kontekst / Yuriy Zavalevskiy, Iryna Havrysh, Anzhelina Puhach // Ridna shkola. – 2016. – № 4(kviten).– S. 3–7.
8. Kovalenko O. STEM-osvita: dosvid uprovadzhenia v krayinakh YES ta SSHA / Oksana Kovalenko, Olena Saprunova // Ridna shkola. – 2016. – № 4(kviten).– S. 46–49.
9. Kuzmenko O. Sutnist ta napryamky rozvytku stem – osvity / O. Kuzmenko // Naukovi zapysky [Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Serii: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity. – 2016. – Vyp. 9(3). – S. 188–190.
10. Lyst IMZO vid 19.07.2018 № 22.1/10-2573 «Metodychni rekomendatsii shchodo rozvytku STEM-osvity u zakladakh zahalnoi serednoi ta pozashkilnoi osvity na 2018/2019 navchalnyi rik» (rezhym dostupu: <http://www.imzo.gov.ua>)
11. Sukhomlynskyi V.O. Serse viddaiu ditiam / V.O. Sukhomlynskyi. – Vyd.7-e. – K.: Rad. shkola, 1981. – 242 s.
12. Khanzel Zh. STEM-osvita u nauko-pedahohichnomu proekti «Intelekt Ukrainy»/ Zhanetta Khanzel // Pochatkova shkola. – 2018. – № 7.– S. 3–5.
13. STEM Education in Southwestern Pennsylvania. Report of a project to identify the missing components. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://www.cmu.edu/gelfand/documents/stem-survey-report-cmu-iu1.pdf>
14. STEM Integration in K-12 Education Status, Prospects and Agenda for Research / Margaret Honey, Greg Pearson, end Heidi Schweingruber, Editors; // Committee on Integrated STEM Education National Academy of Engineering National Research Council, Committee on Integrated STEM Education, Washington D.C., 2014. – 180 p. / www.nap.edu

В работе рассматриваются возможности внедрения элементов STEM-образования в начальной школе на уроках трудового обучения, дается общее понятие STEM-образования, как образования, которое относится к передовым инновационным образовательным системам, улучшает качество школьного образования с понимания и изучения естественных наук, математики, ИКТ-технологий. Определено как STEM-обучение способствует творческому развитию учащихся младшего школьного возраста, которое заключается в необходимости сочетания закономерности и специфики процесса их творчества с возрастными особенностями детей, со спецификой методики организации учебно-воспитательного процесса в начальной школе и дидактическими требованиями к этому процессу, с необходимостью обеспечения системности и преемственности в общем научном, техническом, инженерном развитии ребенка на уровне младшего школьника.

Ключевые слова: STEM-образование, STEM-подготовка, STEM-технологии, STEM-обучение, STEM-компетентности, начальное образование, трудовое обучение, интегрированные уроки, качество обучения

The paper considers the possibility of introducing elements of STEM education in elementary school during the lessons of labor training. It gives the general notion of STEM education as an education that belongs to advanced innovative educational systems. It improves the quality of school education through the understanding and learning natural sciences, mathematics, information and communication technologies. One of the issues that is being discussed is the implementation of training of primary school teachers who are ready for innovations in the education system. They must solve and understand the problems using scientific approaches. Teachers must be aware of new technologies that can solve these problems on the basis of established professional competencies and require a uniform of educational policy aimed at improving educational content. The training of qualified, well-developed and technically competent primary school teachers will contribute to the systematic improvement of the quality of school education, in particular the natural sciences, mathematics, information technologies. They will respectively develop interest in mastering various technologies, engineering professions, while possessing modern pedagogical, psychological approaches and realizing their potential. The possibilities of STEM education at the lessons of labor training in elementary school as means of one of the most effective tools for achieving the goal, and not for a trend are so considered. The aim is to improve the quality of students' knowledge, which will contribute to the overall quality of learning, creative growth and the use of potential of teaching younger students. STEM-education will contribute to the creative development of pupils of primary school age, that lies in necessity of combining patterns and specifying of the process of their creativity which will correspond with the age characteristics of children of this age. Education in the STEAM-education format will eliminate the gap between theoretical knowledge and the practical implementation of acquired knowledge of technical and natural disciplines, which requires further research, testing and improving methodological support.

Key words: STEM-education, STEM-training, STEM-technology, STEM-knowledge, STEM-competence, primary education, labor training, integrated lessons, quality of education.

УДК 7:613/614:001.895.(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-163-166

Фенчак Любов Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,Василинка Марія Іванівна,
старший викладач,Майборода Ірина Емільянівна,
старший викладач

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

АКТИВНІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «МИСТЕЦТВО»

У статті розкрито сутність та особливості здоров'язберігаючих технологій навчання молодших школярів. Такі технології навчання засновані на вікових особливостях дітей; варіативності форм і методів навчання; оптимальному поєднанні рухових і статичних навантажень; навчанні в малих групах; створенні емоційно сприятливої атмосфери; формуванні позитивної мотивації до навчання; культивуванні знань в учнів з питань здоров'я. Завдяки їм підвищується ефективність освітнього процесу, покращується працездатність учнів на уроках. Авторами з'ясовано, що змістове наповнення та структурна особливість побудови уроків освітньої галузі «Мистецтво» ефективно сприяє широкому їх використанню в освітньому середовищі початкової школи.

Ключові слова: початкова школа, освітній процес, здоров'язберігаючі технології навчання, освітня галузь «Мистецтво».

Постановка проблеми. У Концепції Нової української школи зазначено, що найціннішим результатом початкової освіти в особистісному вимірі є здорова дитина, мотивована на успішне навчання, творчий розвиток. Тому, плануючи освітнє середовище для молодших школярів, педагогам не лише важливо, а й необхідно створювати його з використанням здоров'язберігаючих технологій. Такі технології не є чимось невідомим, таємним, чудодійним. Правильно складений розклад уроків, використання педагогами на уроках та на перервах прийомів рухової активності, нейтралізація стресів, організація гарячого харчування, зв'язок навчального матеріалу з життям – це повсякденна діяльність сучасного закладу загальної середньої освіти. Як показує практика, з кожним роком збільшуються ризики погіршення фізичного та психологічного здоров'я дітей, що вимагає перегляду режиму їхньої розумової праці, розвантаження і реструктурування змісту навчальних предметів, уникнення дублювання матеріалу, перехід на інтегроване навчання. Таке навчання ґрунтується на комплексному підході. І освіта розглядається через призму загальної картини, а не ділиться на окремі предмети.

Прикладом такої інтеграції у початковій школі є освітня галузь «Мистецтво». Предмети художньо-естетичного циклу спрямовані на розвиток емоційно-чуттєвої сфери учнів, формування їх художньо-образного, асоціативного, критичного мислення; створення сприятливих умов для продукування креативних ідей, реалізацію власних творчих потреб у художній діяльності та пізнанні. Водночас, через образний зміст творів мистецтва, відкриваються широкі можливості ефективно впливати на формування патріотизму, моралі та інших загальнолюдських цінностей [7; 8].

Змістове наповнення та структурна особливість побудови цих уроків ефективно сприяє широкому використанню здоров'язберігаючих технологій навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Ідеї здоров'язберігаючої педагогіки відображені у працях педагогів-класиків Я. Коменського, А. Макаренка, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталотці, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського, Р. Штайнера та інші. Педагогічні дослідження у галузі використання здоров'язберігаючих технологій у навчальному процесі розглядали науковці та практики І. Акімова, Т. Бойченко, Т. Бережна, Н. Колотій, А. Царенко, Н. Беззиковка, В. Грушко, С. Рибалько, С. Якименко, та інші.

Питання збереження здоров'я дитини у освітньому середовищі, формування культури здоров'я учнів та їх здоров'язберігаючої компетентності знаходимо у працях Ш. Амонашвілі, М. Безруких, В. Безрукова, Н. Бібік, Н. Гаркуша, В. Горашук, Е. Дорошенко, О. Дубогай, Г. Зайцев, О. Іонова, С. Кириленко, В. Ковалько, І. Мальчевська, В. Оржеховська, Н. Побірченко, Т. Ротерс, О. Савченко, Г. Серіков, О. Шалар,

В. Шахненко, В. Шкуркіна та інші. У своїх дослідженнях науковці розглядають теоретичні та практичні аспекти здоров'язберігаючого освітнього процесу, що не наносить прямої або опосередкованої шкоди здоров'ю учнів, створює безпечні й комфортні умови перебування їх у школі, забезпечує індивідуальну траскторію навчання й виховання, запобігає стресам, перевантаженню, і тим самим сприяє збереженню й зміцненню їх здоров'я.

Мета статті: розкрити особливості здоров'язберігаючих технологій навчання молодших школярів та проілюструвати їх використання на уроках освітньої галузі «Мистецтво».

Результати дослідження. Для сучасного вчителя початкової школи важливо усвідомлювати, що освітній процес буде тоді здоров'язбережувальним, коли він викликає в дитини внутрішнє бажання вчитися, формуватиме відповідальність за власне майбутнє. Тому здоров'язбережувальна педагогічна діяльність учителя може виявлятися лише в нерозривній єдності з цінностями особистості, за умов глибокої зацікавленості та мотивації до певного виду діяльності. Сьогодні урок уже не вважається сучасним, якщо на ньому не враховується здоров'я дитини. Знання, володіння і застосування здоров'язбережувальних технологій є важливим складником професійної компетентності педагога [3; 5].

Головна особливість здоров'язберігаючої технології в педагогіці – пріоритет здоров'я, тобто кваліфікована, професійна турбота про здоров'я як обов'язкова умова освітнього процесу. Це визначає створення у школі здоров'язберігаючого освітнього простору, в якому педагоги та батьки узгоджено вирішують завдання, пов'язані зі збереженням здоров'я школярів й беруть на себе відповідальність за результати. Педагоги та науковці стверджують, що поняття «здоров'язберігаючі технології» об'єднує в собі всі напрями діяльності загальноосвітнього закладу щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я учнів. Така діяльність загальноосвітнього закладу лише тоді може вважатися повноцінною й ефективною, якщо в повній мірі професійно й творчо в єдиній системі реалізуються здоров'язберігаючі технології [10;13].

Аналіз класифікацій існуючих здоров'язберігаючих технологій дає можливість виокремити такі типи:

- *здоров'язберігаючі* – технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини;

- *оздоровчі* – технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу

(ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, аромотерапія, загартовування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія;

- *технології навчання здоров'я* – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо), профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами, статеве виховання. Ці технології реалізуються завдяки включенню відповідних тем до предметів загально-навчального циклу, введення до варіативної частини навчального плану нових предметів, організації факультативного навчання та додаткової освіти;

- *виховання культури здоров'я* – виховання в учнів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини [6].

Нами наведено одну з деяких запропонованих науковцями класифікацій здоров'язберігаючих освітніх технологій. Однак слід зазначити, що поняття «здоров'язберігаюча» можна віднести до будь-якої педагогічної технології, яка в процесі реалізації створює необхідні умови для збереження здоров'я основних суб'єктів освітнього процесу – учнів та вчителів. І саме головне, що будь-яка педагогічна технологія має бути здоров'язберігаючою. Знання, володіння і застосування здоров'язберігаючих технологій є важливою складовою професійної компетентності сучасного педагога.

Аналізуючи напрацювання дослідників з вищезазначеної проблеми [1; 3; 6; 10; 12], можна узагальнити, що під здоров'язберігаючими технологіями вчені пропонують розуміти: сприятливі умови навчання дитини у школі (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання); оптимальну організацію освітнього процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм); повноцінний та раціонально організований руховий режим. Поняття «здоров'язберігаючі технології» об'єднує у собі всі напрямки діяльності загальноосвітнього навчального закладу щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я.

Поділяємо думку Т. Є. Бойченко, що здоров'язберігаючі технології навчання засновані на: вікових особливостях дітей; варіативності форм і методів навчання; оптимальному поєднанні рухових і статичних навантажень; навчанні в малих групах; створенні емоційно сприятливої атмосфери; формуванні позитивної мотивації до навчання; культивуванні знань в учнів з питань здоров'я. Використання здоров'язберігаючих технологій в освітньому процесі початкової школи дозволяє: сформувати здоров'язберігаючу компетентність школяра; сформувати соціальну зрілість випускника початкової школи; зберегти і підтримати фізичне, психічне та соціальне здоров'я учнів [2].

Як показує практика, на всіх уроках у початковій школі потрібно використовувати активні здоров'язберігаючі освітні технології. Проілюструємо їх використання на уроках освітньої галузі «Мистецтво». Зміст мистецької освітньої галузі у 1-х класах, до прикладу, може реалізовуватися як через інтегрований курс «Мистецтво», так і через окремі предмети за видами мистецтва: образотворче мистецтво і музичне мистецтво. Метою мистецької освітньої галузі, як зазначено у Державному стандарті початкової освіти, є формування культурної та інших компетентностей, цінностей у процесі пізнання мистецтва та художньо-творчого самовираження в особистому і суспільному житті, поваги до національної та світової мистецької спадщини. Необхідною умовою реалізації завдань цієї освітньої галузі є дотримання інтегративного підходу через узгодження програмового змісту предметів мистецької освітньої галузі із змістом інших освітніх галузей (наприклад, сприймання музичного чи художнього твору з вивчення мови) [8].

Відповідно до дидактичних вимог, на всіх уроках необхідно проводити різні види фізкультхвилинок, які підвищують розумову працездатність дітей, запобігають передчасній утомі й

знимають м'язово статичне напруження школярів. Тривалість їх 2-3 хвилини. Наприклад:

А тепер у нас розминка,
А тепер фізкультхвилинка.
Встали рівно біля парт,
Починаємо наш старт.
Ось зігнули так ручата
Й полетіли, мов качата.
Ніжками затупотіли,
Потім разом всі присіли.
До сонечка потяглися
І у боки так взялися.
Вправо разом нахилились,
Вліво, щоб не помилились.
Руки вниз ми опустили
Й трохи ними потрусили.
Широ трішки розім'яли
І за парти посідали.
А тепер мерщій до справ,
Кожен вченим з нас щоб став.

Більшість учнів початкових класів не вміє правильно дихати під час виконання м'язового навантаження, ходьби, бігу, а також в умовах відносного м'язового спокою. Неправильне дихання веде до порушень діяльності серцево-судинної й дихальної систем, зниження насичення крові киснем, порушення обміну речовин. Вправи на дихання є невід'ємною частиною уроків музичного мистецтва. Можна запропонувати учням наступні вправи для дихальної гімнастики:

«Задуй свічку». Короткий спокійний вдих носом, потім пауза (затримати дихання на 1–2 сек.) і довгий безперервний видих через ледве зімкнуті губи з промовлянням «пф», начебто гасячи свічку (дути можна на пальчики).

«Де дзвенить комарик?». Дитина, сидячи на стільці, одночасно з поворотом тулуба праворуч-ліворуч робить довгий видих на звук [з-з-з-з].

«Крокуємо по сходах». Складові поєднання потрібно вимовляти, знижуючи, потім підвищуючи голос. Рука разом з голосом піднімається вгору і опускається вниз.

Цікаву групу вправ складають прийоми, які заспокоюють нервову систему, знімають напруження. У цьому випадку особливо важливим є голос учителя та його внутрішній спокій. Надається максимум уваги забарвленню голосу й темпу вимови слів. Такі вправи можна проводити під музичний супровід або з використанням відеоролика. Наприклад, при вивченні теми «Краса весни» на уроці образотворчого мистецтва (1 клас) доцільно провести вправу «Після грози»: Заплющіть очі. Ви в лісі. Відтриміла весняна гроза. Пройшов дощ, виблискує мокре листя на березі. На траві – срібні краплі. Як гарно пахне в лісі! Як легко дихається! Ось конвалії – вдихніть їхній чудовий аромат. Вдихайте повільно, рівно, глибоко.

Завданням «психогімнастики» є збереження психічного здоров'я, запобігання емоційним розладам у дитини через зняття психічного напруження, розвиток кращого розуміння себе та інших, створення можливостей для самовираження особистості. Більшість психогімнастичних завдань побудовані на імітації певних почуттів та емоційних станів людини. Решта передбачає відтворення дітьми дій та вчинків уявних героїв. У таких іграх діти тренують свою увагу, пам'ять, спостережливість, витримку. А також вчать розуміти людські емоції та контролювати їх. Такі вправи можуть проводитися у вигляді ігор де потрібно зобразити певні емоції, або продемонструвати певний емоційний стан. Психогімнастику варто проводити на уроках музичного мистецтва при слуханні музики або при аналізі музичного твору.

Другий метод психогімнастики полягає у відображенні своїх емоцій та переживань у розповідях, малюнках. Ці прийоми можуть бути як індивідуальні так і колективні. Наприклад, гра «Казковий масточок», де кожен учасник розповіді наносить олівцем округлі лінії, утворюючи спіраль та каже одне речення, яке

продовжує попередню думку. Задача класу не тільки розказати історію про певну емоцію у казковій формі, а й знайти можливі рішення по її здоланню, знайти її корисні та негативні риси. Такі вправи формують комунікативну компетентність школярів, сприяють розвитку координації рухів та навичок роботи з графічними художніми матеріалами.

На уроках освітньої галузі «Мистецтво» варто проводити зорову гімнастику. Так при вивченні теми «Мої друзі – іграшки» можна використати вправу «Ведмедик хитається». Її виконують по 1-3 хвилини. Діти мають стояти розслаблено і переступати з однієї ноги на іншу, відриваючи п'яти від підлоги, злегка хитаючись, як це роблять ведмеді в зоопарку. Дивитися потрібно в напрямку носа, не зупиняючись поглядом на жодному з предметів, які потрапляють у поле зору. Під кінець кожного хитання можна м'яко моргати.

На уроці образотворчого мистецтва при вивченні теми «Народна творчість» та в процесі вивчення пісні «Вийди, вийди, сонечко» на уроках музичного мистецтва доцільно провести вправу «Сонечко». Можна запропонувати дітям відвести напівзігнуту праву руку в бік. Повільно пересувати вказівний палець справа наліво і стежити за ним очима. Повторити дії 5-6 разів.

При вивченні теми «Веселковий дивограй», вартує провести вправу «Веселка». Вчитель пропонує дітям уявити веселку, обвести її спочатку справа наліво, потім навпаки, уявити її перевернутою, знову обвести очима. Поеднати дві веселки в коло, обвести їх очима в одному напрямку, потім в другому. Рухи повинні бути м'які, повільні.

Пальчикова гімнастика дозволяє активізувати працездатність головного мозку, впливає на центри розвитку мови, допомагає зняти напруження, скоординувати рух з мовою, розвиває м'язи фалангів пальців та кистей рук. Для розвитку дрібної моторики на уроках образотворчого мистецтва доцільно використовувати вправи з шестигранним олівцем («Прасочка», «Добування вогню»), з камінцями, іграшками з поверхнею різної текстури і температури (гладенька, тепла, холодна, м'яка, пухнаста). При вивченні теми «Мої захоплення». Наприклад, опишемо методику проведення пальчикової гімнастики «Замок», «Напечемо млинців».

Вихідна позиція: долоні притиснуті одна до одної. Пальці переплести. Далі рухами імітувати слова віршика: Замок на двері тут висить. (Швидко з'єднувати пальці в замок та роз'єднувати). Хто б зміг його нам відчинити? – Потягнули! (Пальці зчеплені, потягнули пальці, не розчіплюючи їх). – Покрутили! (Посовати зчепленими пальцями від себе до себе). – Постукали! (Пальці залишаються у замку, постукають основами долоней одна об одну). – Й відчинили! (Розчепити пальці).



Напечемо млинців.

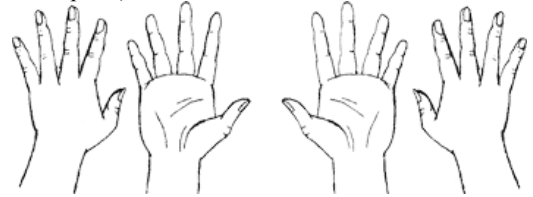
Варіант 1.

По черзі торкатися поверхні столу тильною стороною кисті руки і долонею.

На сметані, на яйці
Тісто зробим на млинці.
Напече нам мама їх
Гаряченьких та смачних.

Варіант 2.

Ліва рука торкається столу долонею, права рука – тильною стороною; змінюємо позиції. Тепер ліва рука торкається столу тильною стороною, права рука торкається столу долонею. Вправу можна виконувати на рахунок «раз-два», або супроводжуючи рухи віршами (див. 1 варіант).



Впровадження активних здоров'язберігаючих технологій на уроках освітньої галузі «Мистецтво» потребує від учителя виконання певних умов: не допускати перевантаження учнів, визначаючи оптимальний обсяг навчальної інформації й способи її надання; враховувати інтелектуальні та фізіологічні особливості школярів, індивідуальні особливості кожної дитини; планувати такі види роботи, які сприяють зниженню втоми; змінювати види діяльності, чергувати інтелектуальний, емоційний, руховий види діяльності, групову й парну форми роботи, які сприяють підвищенню рухової активності, вчать поважати думки інших, висловлювати власні думки; проводити ігри та ігрові ситуації, нестандартні уроки, інтегровані уроки; з перших хвилин уроку створити середовище доброзичливості, позитивного емоційного налаштування.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, збереження здоров'я в процесі навчання – це надання індивідуальних умов освіти, які найбільшою мірою відповідають його здібностям і нахилам, розвивають їх та примножують дорогий дар здоров'я. Стаття не вичерпує розв'язання всіх питань з впровадження здоров'язберігаючих педагогічних технологій навчання у початковій школі. Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у доборі активних здоров'язберігаючих методик на уроках освітньої галузі «Математика» та розробці науково-методичних матеріалів щодо практичного вирішення вищезазначеної проблеми.

Список використаних джерел

1. Антонова О. Є. Особливості роботи вчителя початкової школи із здоров'язбереження учнів / О. Є. Антонова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей: – Ялта: РВВ КГУ, 2012. – Вип.37. – Ч.2. – 280 с. – С. 112-119
2. Бойченко Т. Є. Здоров'язберігаюча компетентність як ключова в освіті України / Т. Є. Бойченко // Основи здоров'я і фізична культура. – 2008. – № 11-12. – С. 6-8.
3. Гнилицька О. М. Педагогічний простір як фактор реалізації оздоровчої функції освіти. / О. М. Гнилицька // Педагогічний майстерня. – 2015. – №7 – С.40-42
4. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>. – 40 с.
5. Курій Л. Здоров'язберігаючий освітній процес /Л. Курій //Відкритий урок – 2014. – № 10. – С. 26-27
6. Левада Г. Використання здоров'язберігаючих технологій. / Г. Левада – Початкова освіта. – 2012. – № 30. – с. 13.
7. Нова українська школа: поради для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н.М. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плєяди», 2017. – 206с
8. Навчальні програми для 2-4 класів «Музичне мистецтво. 1-4 клас», «Образотворче мистецтво. 1-4 клас», «Мистецтво. 1-4 клас»
Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednyaosvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli/>
9. Остапенко А. Навчати, зберігаючи здоров'я. / А. Остапенко // Початкова освіта. – 2015. – № 9. – С. 11-24

10. Поліщук Н.А. Здоров'язбережувальні аспекти сучасного уроку /Н.А. Поліщук //Педагогічний пошук. – 2013. – № 4(80) – С. 25-28
11. Садкіна В.І. Маленькі секрети учительського успіху. Навчаємо з радістю. / В.І. Садкіна. / – Харків. Видавнича група «Основа», 2016. – С.10-25
12. Соловей Н.Л. Формування здоров'язбережувальних компетенцій молодших школярів: проект «Україні - здорове покоління» /Н.Л. Соловей // Початкове навчання та виховання. – 2016 -№4-5. –С.54-58
13. Фенчак Л.М. Формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів-вимога сьогодення/ А. Ю. Попович, Л.М. Фенчак// «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців у умовах євроінтеграції»: збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції, 26-27 жовтня 2017р., Мукачєво / Ред.кол. : Т.Д.Щербан (гол.ред.) та ін. – Мукачєво: Видавництво МДУ, 2017. – С.109-111.

References

1. Antonova, O.Ye., 2012. Osoblyvosti roboty vchytelya pochatkovoyi shkoly iz zdorov'yazberezhennya uchniv [Peculiarities of the work of the teacher of elementary school on health-saving of students]. *Problems of modern pedagogical education. Series "Pedagogy and Psychology"*, 37, 2, pp. 112-119.
2. Boychenko, T.Ye., 2008. Zdorov'yazberihayucha kompetentnist' yak klyuchova v osviti Ukrainy [Health secure competence as key to education in Ukraine]. *Bases of health and physical culture*, 11-12, pp. 6-8.
3. Hnylyts'ka, O.M. 2015. Pedahohichnyy prostir yak faktor realizatsiyi ozdorovchoyi funktsiyi osvity [Pedagogical space as a factor for the realization of health education function]. *Pedagogical workshop*, 7, pp.40-42.
4. Kontseptsiya «Nova shkola. Prostir osvitynikh mozhlyvostey» [The concept of "New School. The Space of Educational Abilities"]. Available at: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>.
5. Kuriy, L., 2014. Zdorov'yazberihayuchyiy osvitniy protses [Health-saving educational process]. *Open lesson*, 10, pp. 26-27.
6. Levada, H., 2012. Vykorystannya zdorov'yazberihayuchykh tekhnolohiy [Use of Health-saving Technologies]. *Primary education*, 30, pp.
7. Bibik, N.M. red., 2017. *Nova ukrayins'ka shkola: poradnyk dlya vchytelya [New Ukrainian School: Teacher's Guide]*. Kyiv: Publishing House "Pleiades" LLC.
8. Navchal'ni prohramy dlya 2-4 klasiv «Muzychne mystetstvo. 1-4 klas», «Obrazotvorche mystetstvo. 1-4 klas», «Mystetstvo. 1-4 klas» [Curriculum for 2-4 classes "Musical art. Grades 1-4", "Fine Arts. Grade 1-4", "Art. Grades 1-4"]. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednyaosvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.
9. Ostapenko, A., 2015. Navchaty, zberihayuchy zdorov'ya [Teach, saving health]. *Primary education*, 9, pp. 11-24.
10. Polishchuk, N.A. 2013. Zdorov'yazberezhuvai'ni aspekty suchasnoho uroku [Health-saving aspects of the modern lesson]. *Pedagogical search* 4(80), pp. 25-28.
11. Sadkina, V.I. 2016. *Malen'ki sekrety uchitel's'koho uspihu. Navchayemo z radistyu [Little secrets of teacher's success. Teach with pleasure]*. J. Kharkiv: Basis.
12. Solovey, N.L., 2016. Formuvannya zdorov'yazberezhuvai'nykh kompetensiy molodshykh shkolyariv: proekt «Ukrayini – zdorove pokolinnya» [Formation of the health-saving competences of junior pupils: the project "Ukraine is a healthy generation"]. *Elementary education and upbringing*, 4-5, pp. 54-58.
13. Fenchak, L.M. and A.Yu. Popovych, 2017. Formuvannya zdorov'yazberezhuvai'noyi kompetentnosti molodshykh shkolyariv – vymoha s'ohodennya [Formation of the health-saving competence of junior pupils - a requirement of the present]. In: T. D. Shcherban, ed., *Education and formation of the competitiveness of specialists in the conditions of European integration: International scientific and practical conference*. Mukachevo, October 26-27, 2017. Mukachevo: MSU Publishing House.

В статье раскрыта сущность и особенности здоровьесберегающих технологий обучения младших школьников. Такие технологии обучения основаны на возрастных особенностях детей; вариативности форм и методов обучения; оптимальном сочетании двигательных и статических нагрузок; обучении в малых группах; создании эмоционально благоприятной атмосферы; формировании положительной мотивации к обучению; культивировании знаний у учащихся по вопросам здоровья. Благодаря им повышается эффективность образовательного процесса, улучшается работоспособность учащихся на уроках. Авторами установлено, что содержательное наполнение и структурная особенность построения уроков образовательной области «Искусство» эффективно способствует широкому их использованию в образовательной среде начальной школы.

Ключевые слова: начальная школа, образовательный процесс, здоровьесберегающие технологии обучения, образовательная область «Искусство».

The article reveals the essence and features of health-saving technologies of teaching younger pupils. Among them there are highlighted those providing the absence of stressful situations, a fully-fledged and rationally organized training mode; the bringing-up to pupils of the health culture - a complex of personal qualities that are aimed at preserving and strengthening health, strengthening motivation for a healthy lifestyle, increasing responsibility for their own health and family health. Such teaching technologies are based on the age-old peculiarities of children; variability of forms and methods of teaching; optimal combination of motor and static loads; studying in small groups; creating an emotionally favourable atmosphere; forming of positive motivation for learning; cultivating knowledge of pupils in health questions. Thanks to them, the effectiveness of the educational process is raised, the pupils' ability to work at the lessons is improved. The authors define that the contextual meanings and structural features of constructing the lessons of the educational branch «Art» effectively contribute to their wide use in the educational environment of the primary school. Worthy of note are the following health-saving forms of work: warm-up exercises, exercise-energiser, breathing gymnastics, finger-gymnastics, sound gymnastics, games and game therapy, eye-exercises, colour-therapy, relaxation pauses (sounds of music in combination with the sounds of nature: singing birds, noise of water); exercises for reducing the stress, improving posture; art-technics and so on. The introduction of health-saving forms and learning technologies creates optimal conditions for the preservation of pupils' health is substantiated by the authors.

Key words: primary school, educational process, health-saving teaching technologies, educational branch «Art».

УДК 371.03

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-167-169

Фодор Катерина Йосипівна,

викладач,

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II, м. Берегово

**ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
У СЕРЕДНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ**

В статті розглянута проблема використання інформаційних технологій у процесі викладання іноземної мови у середній школі. Проаналізовано історичний розвиток виникнення та впровадження інформаційних технологій в процес вивчення іноземної мови. Визначено причини використання даних технологій, а також їх роль в успішності засвоєння іноземних мов. Обґрунтовано освітньо-педагогічні принципи, форми, методи та підходи до інноваційних технологій в навчальному процесі.

Ключові слова: вивчення іноземної мови, інформаційні технології, Інтернет, комп'ютер, комп'ютерне мовне навчання.

Постановка проблеми. Інформаційні технології, зокрема і комп'ютери, Інтернет та електронні системи передачі інформації, такі як радіоприймачі, телевізори та проектори [13], є джерелом особливої уваги для багатьох вчителів у всьому світі, незважаючи на те, що комп'ютери стали доступними для них ще на початку 80-х років, оскільки персональні комп'ютери вже не обов'язково приєднувалися до комп'ютера більшого розміру, тобто вчителі мови могли використовувати їх для навчання з широким спектром нових можливостей [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливість навчання вчителів використанню інформаційних технологій була визнана більш ніж два десятиліття тому [20], і численні дослідження щодо використання технологій в галузі освіти довели, що багате техногенне середовище позитивно впливає на процес навчання в школі [2]. Р. Блейк [4] вводить концепцію, згідно з якою комп'ютери можуть служити мовними репетиторами, які практично не підтримуються реальними інструкторами. Проте дослідження проблеми навчання іноземної мови в школі показує, що значна частка навчання, орієнтованого на технології, не призводить до досягнення балансу [26]. К. Бітті [3 с. 72] вказує, що «вчителі повинні бути стурбованими щодо інвестування часу та грошей в технології, ефективність якої не доведена».

Мета статті: аналіз психолого-педагогічної та філософської літератури з метою вивчення проблем комп'ютерного мовного навчання (CALL), обґрунтування освітньо-педагогічних принципів використання інформаційних технологій в процесі викладання іноземної мови.

Результати дослідження. Комп'ютерне мовне навчання (CALL), за даними М. Леві [18, с. 1], це «пошук і вивчення додатків на комп'ютері в процесі навчання та вивчення мови» або «будь-який процес, в якому учень використовує комп'ютер і, як наслідок, покращує знання мови» [3, с.7]. Інформаційно-комунікаційні технології також можуть бути використані для визначення, планування процесу навчання, в якому використовується будь-який інструмент ІКТ (Інтернет, технології електронного навчання тощо).

Поряд з CALL існувало ще кілька термінів для визначення використання комп'ютерних технологій у процесі вивчення іноземної мови, наприклад CALI (навчання мови за допомогою комп'ютера) та CASLA (комп'ютерні програми у вивченні другої мови) [23].

Насправді, в 1970-х роках CALL вважався своєрідним доповненням на уроках англійської мови, яке складалося здебільшого з програм для навчання та практики [12]. У 1980-х роках з'явилася велика кількість робіт з методології CALL, зокрема як [15] «Комп'ютери в навчанні мов» (автори Дж. Хігінс та Т.Джонс (1984)) «Лінгвістика, комп'ютери та вчитель мови» Дж.Андервуда [25]. Що стосується комп'ютерних програм, то вони здебільшого складалися з мовних ігор та головоломок, практики читання та письма, а також завдань з реконструкції тексту [12].

У цей період було створено дві впливові організації, а саме Європейську Асоціацію Комп'ютерного Мовного Навчання (EuroCALL) та Консорціум з Застосування Комп'ютерного

Викладання Мов (CALICO) у Сполучених Штатах. У той же період з'явилися їх публікації, журнали ReCALL і CALICO. CALL 1980-х років був підданий критиці через те, що комп'ютер розглядався як свого роду репетитор для учнів, тому лише частково відповідав вимогам комунікативної методології [10]. Навпаки, на початку 1990-х комп'ютерні програми мали на меті розвивати та зміцнювати мотивацію, креативність, критичне мислення та аналітичні навички учнів, тим самим допомагаючи їм стати активними учасниками навчального процесу [18]. Браун [6] також підкреслює важливість вивчення іноземних мов учнями активно, а не просто пасивних одержувачів інформації. Хоча в 1980-х роках питання про те, чи слід використовувати комп'ютери під час процесу вивчення мови, було предметом дебатів, у 90-х роках питання поступово змінилося на те, як саме засоби комунікації та медіа можуть бути використані для вивчення мови. Проте слід зазначити, що деякі дослідники висвітлювали небезпеку комп'ютерного зв'язку, а саме крах людських стосунків та єдності людського суспільства [12].

У XXI столітті вивчення мов за допомогою технології стало повсякденним фактом [8] і широко застосовується в сучасній освіті [13]. Тому викладачам мови все частіше потрібно володіти досвідом CALL, який включає в себе як практичні навички, так і глибоке розуміння теорії інформаційних технологій [12].

Нові можливості призвели до появи нових поколінь зі швидко мінливими потребами та очікуваннями. П. Берк [1] підкреслює важливість усвідомлення та використання технологічних стратегій навчання, а саме:

1. Включення технологій у навчальні та позакласні завдання і заходи, спрямовані на використання музики, відеокліпів, відеоігор, блогів, пізнавальних матеріалів, пошукових систем та баз даних досліджень.

2. Надання учням завдань, щоб вони могли критично оцінювати інформацію, яку вони знаходять, та зосереджуватись на її належному тлумаченні.

3. Допомогти учням робити свої внески до веб-сайтів, створювати власні блоги, мікроблоги та пізнавальні матеріали, а також створювати відео та подкасти на YouTube.

4. Учнів потрібно залучити до власного навчального процесу, тобто вчителі повинні зосередити увагу на методах, орієнтованих на учнів шляхом скорочення лекцій, збільшення тривалості групових дискусій, а також планування ігор, симуляцій, імпровізацій та ролевих ігор.

5. Сприяти створенню колективної атмосфери для навчання, де вчитель є частиною команди.

Р. Квав'ік [17] вказує на те, що технології повинні належно використовуватись для досягнення мети, тобто ефективного процесу навчання. Р. Блейк підкреслює, що успішний навчальний процес повинен бути підтриманий знаннями теорій засвоєння другої мови (SLA) та розуміння того, які цілі можна досягти за допомогою комп'ютерів при вивченні мови. Він підкреслює, що «технологія теоретично та методологічно нейтральна. Але те, як використовується технологія – її своєрідна культура практики – не

нейтральна; вона відповідає тому, що користувачі розуміють або вважають, правдою про SLA» [4, с. 11]. З його точки зору, існує кілька дуже важливих питань при розробці ефективного, технологічного курсу іноземної мови. Перш за все, навчальна програма повинна бути педагогічно добре сформованою; крім цього, такий навчальний план має бути зосередженим на учневі, технічно добре підтримуваним та ретельно спланованим. Г. Джонс [16] підкреслює, що одним з найважливіших нюансів, що призводить до ефективного використання технології, є підготовка вчителів до використання ІКТ, а не лише його наявність на уроці.

Хоча впродовж майже двох десятиліть підкреслювалося, що вчитель мови повинен мати змогу застосовувати навчальні заходи, що базуються на технологіях, проходити курси комп'ютерних технологій та користуватись мережею інтернет [11], основний висновок, який базується на аналізованій літературі, полягає в тому, що багато вчителів все ще недостатньо підготовлені для використання ІКТ; тому керівники освітніх закладів повинні заохочувати вчителів до застосування CALL та забезпечувати для них ІТ-курси, щоб зробити їх більш прихильними до CALL. Р. Сноєнк та П. Етмер [24] додають, що перший рівень курсів інформаційних технологій повинен зосереджуватися на засвоєнні базових операцій. П. Кукл та С. Кларк [7] стверджують, що іншим фактором, що перешкоджає розвитку педагогічних технологій на уроках мови, є відсутність педагогічної підготовки ІКТ в установах підготовки вчителів. Вони підкреслюють, що, хоча вчителі протягом років навчання мали хороші знання в галузі ІКТ настільки, наскільки вони потрібні для особистого користування, вони не змогли застосовувати ці навички в навчальному процесі.

Навіть ті вчителі, які використовують ІКТ для власного навчання, не здаються впевненими в собі, інтегруючи інформаційні технології в уроки, які вони проводять [2]. Слід зазначити, що більший досвід роботи з комп'ютерами призводить до більшої впевненості та визначає здатність ефективно використовувати технологію [21]. Крім того, К. Джонс [16] також стверджує, що довіра вчителів тісно пов'язана з компетенцією. Що стосується впевненості, то важливо, що вчителі повинні дотримуватися не лише власних вимог та цілей, але також і вимог своїх учнів [14]. Студенти очікують від вчителів компетентності у сфері інформаційних технологій. Для того, щоб впоратися з цими проблемними ситуаціями, вчителі можуть отримати доступ до великої кількості навчальних матеріалів на цю тему. Веб-сайт ІКТ4LT є набором навчальних модулів в галузі ІКТ для вчителів мови, які ініціюються за фінансової підтримки, наданої Європейською Комісією протягом 1999-2000 рр. [9]. Основною метою проекту ІКТ4LT було надання навчальних матеріалів з ІКТ в Інтернеті для викладачів сучасних іноземних мов, у тому числі англійської мови як іноземної. Матеріали розроблені практикуючими викладачами мови з багаторічним досвідом застосування широкого спектру технологічних засобів для вивчення мови. Крім цих матеріалів, так звані ІКТ-списки містять підбірку

комп'ютерних додатків та програм, розроблених саме для навчання та викладання іноземних мов. Ці два ресурси допомагають вчителям оцінювати розвиток власних навичок ІКТ, досвіду та розуміння, а також аналізувати власну ситуацію та потреби в ІТ-тренінгу. ІКТ-списки містять підбірку комп'ютерних додатків та програм, розроблених саме для навчання та викладання іноземних мов. Під заголовком для кожної програми є цілий ряд важливих завдань, які вчитель повинен вміти виконувати, щоб бути успішним у роботі з програмним забезпеченням. Анкета складається з трьох розділів. Перший з них збирає дані про мови, які викладає вчитель, тривалість часу викладання мов, тип установи, рівні та кваліфікації, до яких він готує своїх учнів. Другий розділ стосується підходу вчителів до викладання, тобто матеріали та педагогічні методи, які вони використовують при навчанні мови, а також способи отримання матеріалів (наприклад, опубліковані матеріали, автентичні матеріали, власні матеріали, Інтернет тощо), роль автономії учнів у навчанні, улюблені та найменш популярні на думку учнів види діяльності під час вивчення мови, а також види діяльності, які учні можуть виконувати при мінімальному нагляді з боку вчителя. Третій розділ містить питання про поточні знання в сфері ІКТ, використання ІКТ у навчальному процесі, використання ІКТ під час підготовки навчальних матеріалів, надання учням завдань, в яких вони повинні використовувати ІКТ, проблеми використання ІКТ в навчальних ситуаціях, сильні та слабкі сторони ІКТ. Анкети та списки ІКТ є корисними інструментами для вчителів для з'ясування рівня своїх власних навичок та знань. Відповідно до основних висновків дослідження, вчителі інколи неправильно розуміють потенційну ефективність CALL у навчанні; вони часто розглядають комп'ютери як розкішний пристрій, який підходить лише для технічного використання інженерного типу.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Результати даного дослідження показують, що ставлення до технологій, а також їх знання може вплинути на успіх використання цих самих технологій, і вчителі можуть прийняти або відмовитись від технологій через особисті чинники. З цих причин вчителям потрібні компетентні знання та досвід, щоб вони могли вирішувати проблемні ситуації, які виникають під час використання технологій на уроці мови. Основним завданням у сфері використання інформаційних технологій є усунення джерел, що спричиняють відмову від використання та занепокоєння через навчальний процес і включення вивчення мови за допомогою комп'ютерних технологій в повсякденне життя кожної школи, бо застосування інформаційних технологій не тільки робить навчальне середовище більш ефективним, воно також допомагає вчителям бути в курсі останніх досліджень щодо змін у освітньому процесі.

Підводячи підсумок, можна сказати, що для вчителів слід забезпечити відповідні технологічні ресурси та професійні курси, що дадуть їм можливість достатньою мірою інтегрувати технології у свої мовні заняття.

**Стаття виконана за сприяння програми Колегіум Талантум, 2018 р., Угорщина.*

This work was supported by the Collegium Talentum 2018 Programme of Hungary.

References

1. Berk, R. A. 2009. Teaching Strategies for the Net Generation. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal* 3(2), pp.1-24.
2. Benini, S. & Murray, L. 2014. Challenging Prensky's Characterization of Digital Natives and Digital Immigrants in a Real-World Classroom Setting. In: Guikema, J.P. & Williams, L. (Eds.), *Digital Literacies in Foreign and Second Language Education*. CALICO Monograph series 12, pp. 69-85.
3. Beatty, K. 2003. *Teaching and researching computer-assisted language learning*. New York: Longman.
4. Blake, R. 2008. *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. Washington DC, USA: Georgetown University Press.
5. Bordbar, F. 2010. English teachers' attitudes toward computer-assisted language learning. *International Journal of Language Studies*, 4(3), pp. 27-54.
6. Brown, H. D. 1991. *Breaking the Language Barrier: Creating Your Own Path to Success*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
7. Cuckle P. & Clarke S. 2002. Mentoring student-teachers in schools: views, practices and access to IKT. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(3), pp. 330-340.

8. Chappelle, C. A. 2001. Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Davies G. (ed.) 2008. Information and Communications Technology for Language Teachers (IKT4LT), Slough, Thames Valley University [Online]. Available at: <http://www.IKT4lt.org> [Accessed 10 10 2014].
10. Dunkel, P. 1991. Research on the effectiveness of computer-assisted instruction and computer- assisted language learning. In Dunkel P. (Ed.), Computer assisted language learning and testing. New York: Newbury House, pp. 5-36.
11. Egbert, J., Paulus, T., & Nakamichi, Y. 2002. The impact of CALL instruction onclassroom computer use: A foundation for rethinking technology in teacher education. Language Learning and Technology, 6(3), pp.108-126. Retrieved December 20, 2014, from <http://lltmsu.edu/vol6nu,3/egbert/>
12. Fotos, S. & Brown, C. 2004. The Development of Call and Current Options. In. Fotos, S. & Brown, M.C. (Eds.), New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-14.
13. Fu, J.S. 2013. IKT in Education: A Critical Literature Review and Its Implications. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology 9(1), pp. 112-125.
14. Guha, S. 2000. Are we all technically prepared? Teachers' perspectives on the causes of comfort or discomfort in using computers at elementary grade teaching. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for the Education of Young Children Atlanta, GA, November 8-11, 2000.
15. Higgins, J., & Johns, T. 1984. Computers in language learning. London: Collins.
16. Jones, C.A. 2001 Teach Support: Preparing teachers to use technology. Principal Leadership, 1(9), pp. 35-39.
17. Kvaavik, R.B. 2005. Convenience, communication, and control: How students use technology. In Oblinger, D.G. & Oblinger J.L. (Eds.), Educating the net generation. Boulder, CO: Educause, pp. 7.1-7.20. Retrieved 17 November 2014 from <http://www.educause.edu/educatingthenetgen>
18. Levy, M. 1997. Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization. New York: Oxford University Press.
19. Lotherington, H. & Ronda, N. 2014. 2B or Not 2B? From Pencil to Multimodal Programming: New Frontiers in Communicative Competencies. In. Guikema, J.P. &Williams, L. (Eds.), Digital Literacies in Foreign and Second Language Education. CALICO Monograph series 12, pp. 9-28.
20. Overbaugh, R. & Lu R. 2008-2009. The Impact of a Federally Funded Grant on a Professional Development Program: Teachers' Stages of Concern Toward Technology Integration. Journal of Computing in Teacher Education 25(2), pp. 45-55.
21. Peralta, H., Costa, F.A. 2007. Teachers' competence and confidence regarding the use of IKT. Educational Sciences Journal, 3, pp. 75-84.
22. Prensky, M. 2001. "Digital Natives, Digital Immigrants Part 1". On the Horizon, 9(5), pp. 1 – 6.
23. Shrum, J., & Glisan, E. W. 2009. The teacher's handbook: Contextualized language instruction. Boston: Heinle and Heinle.
24. Snoeyink, R., Ertmer, P. 2001. Thrust into technology: how veteran teachers respond. Journal of Educational Technology Systems, 30 (1), pp.85-111.
25. Underwood, J. 1984. Linguistics, computers and the language teacher. A communicative approach. Rowley, MA: Newbury House.
26. Warschauer, M. 2011. Learning in the Cloud: How (and Why) to Transform Schools with Digital Media. NY: Teachers College Press.

В статтє рассмотрєна проблемє использованнє информационнєх технологій в процесє преподаваннє иностранныго языка в средней школе. Проанализированы историческое развитие возникновения и внедрения информационных технологий в процесс изучения иностранного языка. Определены причины использования данных технологий, а также их роль в успешности усвоения иностранного языка. Рассмотрены образовательно-педагогические принципы, формы, методы и подходы к инновационным технологиям в учебном процессе.

Ключевые слова: *изучение иностранного языка, информационные технологии, Интернет, компьютер, компьютерное языковое обучение*

Informational technologies, including computers, the Internet and electronic delivery systems such as radios, televisions are still a source of fears for many teachers everywhere in the world despite the fact that computers became available to them in the early 1980s, as personal computers were not necessarily attached to a mainframe computer any longer. The role of training teachers to use informational technologies has been recognized for more than three decades, and many studies on the use of technology in education proved that technology rich environment influences the learning process unequivocally in a positive way. Furthermore, computers can serve as language tutors with little or no support from real instructors. However, a lot of studies in school suggests that much technology-oriented instruction fails to achieve success. The main aim of this research was to survey the relevant literature in order to get an overall view of those questions this field of education deals with, i.e. computer-assisted language learning (CALL) and its relevance in teaching and learning foreign languages; formation and stages of development of CALL; teachers' attitudes toward CALL and informational technologies; new ways and strategies for teaching the new generation; teachers' stages of concern toward technology use; ways of motivating teachers to integrate computers and IKT into their classes. A great number of studies prove that attitude toward technology as well as the knowledge of it may influence the degree of teachers' success in using, and teachers may accept or refuse technology because of personal factors. For these reasons, teachers need competent background and experience to be able to solve problematic situations emerging while using technology in the language classroom. The results of the studies prove that attitude toward technology as well as the knowledge of it may influence the degree of teachers' success in using technology and teachers may accept or refuse technology because of personal factors. For these reasons, teachers need competent background and experience to be able to solve problematic situations emerging while using technology in the language classroom.

Key words: *learning foreign languages, informational technologies, the Internet, computers, computer-assisted language learning.*

УДК 811.161.2:373.3

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-170-172

Чупріна Олена Вадимівна,

аспірант,

Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир

МЕТОДИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті представлено аналіз методів розвитку зв'язного мовлення на уроках української мови в початкових класах. Особлива увага приділяється традиційним та інноваційним методам, які є актуальними в умовах становлення та розвитку Нової української школи. Автор обґрунтовує доцільність використання мультимедійних технологій в практиці початкового навчання, що покликані оптимізувати процес розвитку мовлення молодших школярів.

Ключові слова: метод, розвиток зв'язного мовлення, мовленнєва діяльність, мовленнєва вправа, мультимедійні технології.

Постановка проблеми. Оновлена система освіти, зокрема початкової, характеризується фундаментальними змінами та переходом на новий рівень становлення й розвитку. Сучасна початкова школа працює за новим Державним стандартом, оновленими програмами, враховуючи концептуальні засади реформування середньої школи («Нова українська школа»). Першою ключовою компетентністю нової української школи є спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами. Оволодіння зазначеною компетентністю реалізується через види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), чим і обумовлений комунікативно-діяльнісний підхід до навчання української мови у початковій школі. Актуальною залишається проблема розвитку зв'язного мовлення учнів першого та другого циклів навчання. Особливої уваги потребує лінгводидактичне підґрунтя розвитку зв'язного мовлення – методи, які реалізуються в індивідуальній, парній, груповій, колективній формах навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін «розвиток мовлення» з'явився лише на межі XIX–XX ст. у Є. Тихеєвої, А. Алферова, В. Вахтерова, Н. Соколова. Двадцяте століття можна назвати століттям методики розвитку мовлення (К. Бархін, М. Закожурникова, М. Львов, Н. Політова, М. Рождественський та ін.). Існують усталені класифікації методів навчання: за рівнем і характером пізнавальної активності учнів (І. Лернер, М. Скаткін), за джерелами знань (Є. Голант, Д. Лордкіпанідзе, С. Шаповаленко), за способом взаємодії вчителя й учнів на уроці (О. Біляєв, Є. Дмитровський, С. Чавдаров та ін.), за особистісно-діялісним підходом (Ю. Бабанський, В. Красевський, А. Хуторський) тощо.

Заслугує на увагу поділ методів за компетентнісно-цільовим принципом, запропонований О. Кучерук (когнітивні, практичні, герменевтичні, креативні, комунікативні). Класифікація представлена у вигляді п'яти груп за трьома рівнями: формування мовної компетентності; формування мовленнєвої компетентності на базі текстового підходу; формування комунікативної компетентності на основі ситуативного підходу. О. Кучерук визначено такі групи методів: 1) методи, спрямовані на оволодіння мовними знаннями; 2) методи, спрямовані на формування навчально-мовних та правописних умінь, навичок; 3) методи, спрямовані на формування мовленнєвих знань і розвиток рецептивної мовленнєвої діяльності; 4) методи, спрямовані на формування мовленнєвих знань та розвиток продуктивного мовлення; 5) методи формування комунікативної компетентності [1, с. 332–333].

Мета статті: аналіз методів розвитку зв'язного мовлення та визначення особливостей їх застосування на уроках української мови в початковій школі.

Результати дослідження. Загальноприйнятим у сучасній дидактиці є визначення *методів* як способів упорядкованої взаємної діяльності вчителя й учнів, спрямованої на розв'язання навчально-виховних завдань (А. Алексюк).

Першим в історії початкової шкільної мовної освіти методом, спрямованим на оволодіння мовленням, був *метод заучування готових зразків*, який використовується й сьогодні.

Другим є метод використання давньої риторики. У XIX ст. поступово вводилися мовленнєві теми, запозичені з курсу риторики. Вони були пов'язаними із дитячими розповідями, творами, переказами, бесідами на основі таких аспектів: тема тексту, розкриття теми, типи текстів (розповідь, опис, міркування), види описів, створення творів на основі власних спостережень і досвіду та ін. Методистами того часу були розроблені системи: логіко-стилістичних вправ (К. Ушинський), розповідей і творів (Н. Бунаков), аналізу літературних зразків (В. Водовозов), творів за картинками (Д. Тихомиров) та ін.

До специфічних методів формування мовленнєвої компетентності учнів на уроках української мови віднесено: методи формування мовленнєвої текстової компетентності, спрямовані на поступове формування мовленнєвих знань і розвиток видів мовленнєвої діяльності (метод спрямованого читання й обмірковування, метод смислового бачення тексту, метод бесіди за змістом сприйнятого тексту, метод проєктів, складання історій за допомогою сюжетних малюнків, есе, гра та ін.); методи формування мовленнєвої комунікативної компетентності (діалогівання, рольова гра, кейс-метод та ін.). У результаті багатовікового досвіду в другій половині XX ст. чітко окреслилися три групи методів розвитку мовлення: *імітаційні, комунікативні і метод конструювання тексту*.

Імітаційні методи (методи наслідування) ґрунтуються на тому, що мова передається з покоління в покоління і засвоюється дитиною шляхом наслідування. У школі зразками для наслідування стають літературні твори. Різні за змістом, жанрами, стилями, вони дають можливість активізувати всі пласти лексики, всі типи синтаксичних конструкцій. Текст-зразок виконує роль основної складової в загальному широкому потоці мовного впливу на дітей – впливу мовленнєвого середовища на формування мовного чуття.

Імітаційні методи охоплюють такі види діяльності: аналіз зразків текстів, синтез власних мовних конструкцій, пошукову діяльність – добір слів та інших мовних засобів, моделювання зразків текстів, конструювання за моделями речень і текстів, узагальнення, формулювання правил, усні і письмові перекази.

Методи розвитку мовлення «за зразком» мають широкий набір прийомів і вправ: це різні види усних і письмових переказів прочитаних чи прослуханих текстів (докладний, стислий, вибірковий, з творчим доповненням і змінами), поділ тексту на частини, добір заголовків до виділених частин, складання плану прочитаного чи прослуханого тексту, спостереження за виражальними мовними засобами, вжитими в тексті, тощо. До імітаційних методів належать і менш об'ємні вправи: побудова речень і частин тексту за аналогією, відпрацювання вимови, інтонації, пауз, наголосів за зразком учителя.

«За зразком» учні працюють над різними жанрами і типами текстів (описом, розповіддю, міркуванням); стилістичними, композиційними і змістовими особливостями оповідання, замітки до газети, відгуку про прочитану книжку, переглянутий фільм; над складанням таких ділових текстів: оголошення, запрошення, лист, привітання тощо.

Імітативні методи не є самодостатніми, вони лише готують учнів до навчання за іншими методами розвитку мовлення.

Комунікативні методи розвитку мовлення ґрунтуються на комунікативній функції мови, тобто її призначенні бути засобом спілкування, комунікації, а також самовираження.

Комунікативні методи передбачають ряд *вимог до висловлювань учнів*:

1) усі висловлювання учнів мають бути мотивованими – виникати в разі потреби щось сказати, написати, вступити з кимось у контакт, поділитися своїми думками і почуттями. Ця потреба виникає під час природних чи створених штучно (з навчальною метою) мовленнєвих ситуацій: діалогів, суперечок, обговорень, рольових ігор, листування, бесід на екскурсіях і прогулянках;

2) автор висловлювання (усного і писемного) повинен добре розуміти те, про що він буде говорити, тобто володіти достатньою, достовірною і важливою інформацією. Її необхідно відібрати, систематизувати, структурувати, підпорядкувати авторському задуму;

3) мета комунікації буде досягнута за умови достатнього володіння її учасниками широким спектром мовних засобів: багатим активним словником, умінням швидко і правильно утворювати граматичні форми, будувати речення і зв'язувати їх у текст, добирати оптимальні засоби мови для конкретної комунікативної ситуації;

4) висловлювання учня повинно бути комусь потрібним, тобто мати адресата. Тому на кожне запитання він має отримати відповідь, його розповідь має бути почута, письмовий твір – прочитаний хоча б однією людиною, висловлена думка – обговорена, лист – прочитаний, відповідь – оцінена.

Комунікативні методи мають свої прийоми, засоби навчання за допомогою яких здійснюється: створення мовленнєвих ситуацій; накопичення матеріалу для мовлення під час екскурсій, походів, рольових ігор, спостережень тощо; організація різних видів діяльності, які створюють потребу у спілкуванні; ведення записів, щоденників; створення казок, історій; читання прозових творів, віршів.

Комунікативні методи спрямовані на формування вмінь самостійно продукувати висловлювання (починаючи з окремих реплік і закінчуючи текстом) з певною комунікативною метою. Ці методи називають *комунікативно-творчими*. Вони передбачають систему вмінь, які реалізуються в процесі різноманітних усних і письмових мовленнєвих виразів.

Виділяють сім груп таких умінь:

1) уміння, пов'язані з темою твору, її розумінням і розкриттям;

2) уміння підпорядковувати свій твір певному задуму, виражати в ньому свою думку, позицію, емоції, ставлення;

3) уміння збирати, накопичувати матеріал, розмежовувати головне й другорядне відповідно до теми і задуму;

4) уміння систематизувати матеріал, обдумувати й складати план, працювати над композицією;

5) уміння у сфері мовної підготовки тексту;

6) уміння будувати текст, в усній формі імпровізувати, в письмовій — записувати без помилок, поділяти на абзаци;

7) уміння вдосконалювати написане, редагувати.

Комунікативні методи тісно пов'язані з імітативними і методом конструювання тексту.

Метод конструювання тексту ґрунтується на дидактичній закономірності: нові уміння і способи діяльності учня формуються на основі правил, закономірностей, тобто мають теоретичну основу. Він передбачає практичне застосування теоретичних знань з орфоєпії, орфографії, лексики, граматики, стилістики. Метод конструювання тексту реалізується значною кількістю прийомів і типів завдань. Більшість із них виконують підготовчу і допоміжну функції. *Прийоми* розподіляються за групами:

1) словникова робота (тлумачення значень слів, добір антонімів і синонімів, робота зі словниками тощо);

2) робота над словосполученнями (складання словосполучень з конкретним словом, перевірка сполучуваності слів на основі мовного чуття і т. ін.);

3) робота над реченням (складання, інтонування, редагування речень тощо);

4) логічна робота (побудова узагальнень, міркувань, доведень, виправлення логічних помилок у тексті тощо);

5) вправи з теорії тексту (відпрацювання типів зв'язку в тексті, складання текстів різних типів і стилів тощо).

Усі три групи методів існують у тісному взаємозв'язку, доповнюють одна одну і в поєднанні складають основу системи розвитку мовлення молодших школярів. Вагоме значення в роботі з розвитку мовлення учнів початкових класів відведено таким *наочним методам*, як: спостереження, екскурсії, екскурсії-огляди, розглядання предметних та сюжетних ілюстрацій, перегляд діафільмів, кінофільмів, мультимедійних презентацій, телепередач, дидактичні ігри з наочною. Використання цих методів відповідає дидактичному принципу наочності і наочно-дієвому та наочно-образному характеру мислення учнів.

На заняттях з навчання грамоти, розвитку зв'язного мовлення використовують *моделювання* як наочно-практичний метод. Доступність методу моделювання розкрито психологами О. Запорожцем, Л. Венгером, М. Поддяковим, Д. Ельконіним. В основу моделювання покладено принцип заміщення реальних предметів іншими предметами, зображеннями, знаками. Діти оволодівають умінням заміщувати об'єкт у грі. Це дає можливість спроектувати ці вміня у навчання й застосовувати моделі. Так, діти молодшого шкільного віку за допомогою схеми та фішок оволодівають умінням відтворити звукову, складову модель слова, графічно зобразити словесний склад речення, позначити схематично структуру дійових осіб розповіді. Добір методу залежить від дидактичної мети навчання і змісту освітньої роботи.

У практичній діяльності всі означені методи не використовуються ізольовано, а здебільшого в різних комбінаціях один з одним. Залежно від змісту навчального матеріалу та вікових особливостей дітей перевагу надають тому чи іншому методу.

Оптимізують реалізацію більшості методів навчання, контролю та активізують пізнавальну діяльність учнів на якісно новому рівні мультимедійні технології. Практичне застосування засобів мультимедіа сприяє вдосконаленню або навіть частковій заміні в навчальному процесі таких класичних методів навчання, як: методи усного викладу навчального матеріалу (розповідь, пояснення тощо), методи наочного і практичного навчання; методи закріплення отриманих знань, методи самостійної роботи, методи контролю та перевірки знань [2, с. 59].

Упродовж багатьох років учителі початкових класів практикують інтерактивні методи для поліпшення навчання учнів, зокрема й творчі способи роботи з класом, утримуючи при цьому своїх учнів продуктивно зайнятими. До цих методів належать створені педагогами прості електронні ігри. Комп'ютер, Інтернет, а також різні електронні технології додали навчанню зацікавлення та створили нові можливості поєднання ресурсів для викладання в початкових класах [3, с. 31].

Л. Паршина наголошує: мультимедійні засоби мають великий креативний потенціал, що постійно розвивається, дає змогу знаходити різноманітні цінні та дієві форми й методи самореалізації, сприяє реалізації принципів навчання. Мультимедійні засоби навчання мають потужний емоційний заряд, спонукають до пізнавальної діяльності, завдяки одночасному впливу на учня графічної, аудіовізуальної й візуальної інформації, доступності інформації за допомогою гіперпосилань [4, с. 37–38].

А. Петренко до особливих ознак мультимедіа відносить:

1) інтеграцію в одному програмному продукті багатозначних видів інформації – як традиційних (текст, таблиці, ілюстрації та інше), так і оригінальних (мова, музика, відеофільми, анімації та інше); інтеграція відбувається за допомогою комп'ютера, використання різноманітних пристроїв відтворення інформації (мікрофона, аудіосистеми, CD-ROM-програвача, телевізора, електронних

музичних інструментів); 2) роботу в реальному часі, оскільки на відміну від тексту і графіки, статичних за своєю природою, аудіо- й відеосигнали постають лише в реальному часі; 3) новий рівень інтерактивного спілкування «людина – комп'ютер», коли в процесі діалогу користувач одержує велику й різноаспектну інформацію, що сприяє поліпшенню умов навчання, роботи чи відпочинку [5, с. 7–8].

О. Данилова, В. Манак, Д. Манак обґрунтовують доцільність застосування мультимедіа, керуючись трьома навчальними цілями:

- пізнавальними (використання візуальних і відео стимулів допомагає сприймати представлений матеріал);
- психомоторними (інструмент для урізноманітнення світогляду);
- емоційними (сила яскравого зображення й діалогової участі суб'єкта навчання збільшують його повноцінність в емоційній сфері).

Мультимедійні технології дають можливість викладачам урізноманітнювати методи та організаційні форми навчання. Для цього напряму досліджень характерне створення педагогічних технологій і методичних систем навчання, орієнтованих на формування вмінь провадити навчальну діяльність із

використанням сучасних методів і засобів навчання, засобів інформаційної взаємодії й комунікації [6].

Висновки і перспективи подальших досліджень. В умовах становлення та розвитку Нової української школи залишаються актуальними різні аспекти проблеми застосування традиційних методів розвитку мовлення учнів. Але використання мультимедійних технологій у навчальному процесі оптимізує його перехід до якісно нового рівня, позитивно впливає на мотивацію школярів до навчальної діяльності, підвищує рівень їхньої спроможності й активності у виборі методів виконання завдань, що постають перед ними. Мультимедіа сприяють реалізації педагогічних цілей, інтегруючись у навчальний процес і взаємодіючи з його компонентами – змістом, формами й методами навчання. Використання в навчальному процесі мультимедіа створює умови для успішного досягнення педагогічних цілей освітнього процесу. Рациональне комплексне застосування посилює їх ефективність у реалізації форм і методів та засобів, добір яких необхідно здійснювати з урахуванням індивідуально-вікових інтересів, особливостей мети, цілей і змісту навчання.

Окреслення теоретичних засад застосування оптимальних методів навчання української мови цілком закономірно потребує багатоаспектного аналізу проблеми розвитку зв'язного мовлення учнів початкових класів.

Список використаних джерел

1. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 270 с.
2. Коляго А. Л. Формирование коммуникативных учений будущего учителя средствами мультимедиа в процессе изучения иностранного языка : Дисс. ... на соискание уч. степени канд.пед. наук : спец. 13.00.04 / Коляго Анна Леонидовна. – Йошкар-Ола, 2009. – 227 с.
3. Doe Charles. A Look At... Elementary Resources // MultiMedia Internet Sch. – 2008. – №6. – Р. 31–34.
4. Паршина Л. Г. Педагогические условия формирования компетенций студентов педвуза в процессе освоения мультимедиа : дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Паршина Лариса Геннадьевна. – Саранск, 2008. – 222 с.
5. Мультимедиа / Под. ред. Петренко А. И. – К.: Торговоиздательское бюро BHV, 1994. – 272 с.
6. Пінчук О. П. Дидактичний аспект проблеми визначення мультимедіа в освіті / О. П. Пінчук // Наукові записки. Серія педагогічні та історичні науки. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова. – 2006. – Вип. LXIV (64). – С.178–184.

References

1. Kucheruk, O. A. 2011. *Systema metodiv navchannya ukrayins'koyi movy v osnovniy shkoli: teoriya i praktyka* [System of teaching methods of the Ukrainian language in the basic school: theory and practice]. Zhytomyr: Ed. at ZSU named I. Franko.
2. Kolyaho, A. L., 2009. *Formyrovanye kommunikativnykh ucheniy budushcheho uchytelya sredstvamy mul'tymedya v protsesse yzucheniya ynostrannogo yazyka* [Formation of the communicative teachings of the future teacher by means of multimedia in the process of learning a foreign language]. Candidate of Pedagogical Sciences. Yoshkar-Ola.
3. Doe, Charles, 2008. A Look At... Elementary Resources. *MultiMedia Internet Sch*, 6, pp. 31-34.
4. Parshyna, L. H., 2008. *Pedahohycheskye uslovyia formyrovaniya kompetentsyy studentov pedvuza v protsesse osvoeniya mul'tymedya* [Pedagogical conditions of formation of students competencies of a teacher training university in the process of mastering multimedia]. Candidate of Pedagogical Sciences. Saransk.
5. Petrenko, A. Y. ed. 1994. *Mul'tymedya* [Multimedia]. Kiev: Trade Publishing Bureau BHV.
6. Pinchuk, O. P., 2006. *Dydaktychnyy aspekt problemy vyznachennya mul'tymedya v osviti* [Didactic aspect of the problem of definition of multimedia in education]. *Scientific notes. Series "Pedagogical and Historical Sciences"*, 64, pp.178-184.

В статті представлено аналіз методів розвитку зв'язної мови на уроках української мови в початкових класах. Особливу увагу приділено традиційним і інноваційним методам, які актуальні в умовах становлення та розвитку Нової української школи. Автор обґрунтовує цілеспрямованість використання мультимедійних технологій в практиці початкового навчання, призначеної оптимізувати процес розвитку мови молодших школярів.

Ключові слова: метод, розвиток зв'язної мови, мовна діяльність, мовні вправи, мультимедійні технології.

The article presents the analysis of the methods of the development of coherent speech in Ukrainian lessons in elementary classes. Special attention is paid to the traditional and innovative methods in context of the formation and development of the New Ukrainian School. The use of multimedia in the learning process creates appropriate conditions for the fuller achievement of the pedagogical goals of the educational process. The author stresses that rational integrated application enhances their effectiveness in implementing forms and methods and tools, the selection of which must be carried out taking into account the individual-age interests, features of the purpose, goals and content of studying. In such conditions of formation and development of the New Ukrainian school, the use of traditional methods of student speech development remains relevant. The use of multimedia technologies in the educational process optimizes its transition to a qualitatively new level, positively affects the motivation of students to study activities, increases their ability and activity in choosing methods to perform the tasks that face them. The outline of the theoretical basis for the application of optimal methods of teaching the Ukrainian language quite naturally requires a multidimensional analysis of the problem of the development of coherent speech for elementary school students.

Key words: method, development of coherent

UDK 373.6.(075)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-173-176

Bernátová Renáta,

docent (doc.), doktor prírodných vied (RNDr.), philosophiae doctor (PhD.),
Prešovská univerzita v Prešove, Slovenská republika

DIGITÁLNE TECHNOLOGIE – PODPORA VÝCHOVY K ZDRAVIU RÓMSKÝCH ŽIAKOV MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

V príspevku sa venujeme vybraným digitálnym technológiám, ktoré je možné využiť vo výchove k zdraviu rómskych žiakov mladšieho školského veku. Rómski žiaci nezriedka pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia, ich sociálne znevýhodnenie sa prejavuje napr. nízkou úrovňou osobnej hygieny, nevyhovujúcimi bytovými podmienkami, nepravidelným stravovaním, ranným užívaním alkoholu a cigariet, vyššou chorobnosťou. Preto škola (v rozhodujúcej miere materská škola a 1. stupeň základnej školy) zohráva významnú úlohu vo výchove k zdraviu rómskych detí a žiakov. Tematika výchovy k zdraviu nie je v slovenskom školstve vyčlenená do samostatného vyučovacieho predmetu na 1. stupni základnej školy, je implementovaná do viacerých vyučovacích predmetov, a to najmä do prvouky, prírodovedy, telesnej a športovej výchovy a tiež do prierezovej témy ochrana života a zdravia. V príspevku prezentujeme možnosti využitia prezentačného programu PowerPoint a programovateľnej hračky Bee – bot pri výchove k zdraviu rómskych žiakov mladšieho školského veku.

Kľúčové slová: výchova k zdraviu, digitálne technológie, rómski žiaci mladšieho školského veku

Vyhlasenie o probléme. Jedným zo všeobecných cieľov výchovy a vzdelávania na 1. stupni je viesť žiakov k zodpovednému aktívnemu prístupu k ochrane a upevňovaniu svojho zdravia [1, s. 4]. Výchova k zdraviu v školách ako prostriedok účinnej primárnej prevencie zdravotných problémov a sociálno-patologických javov nie je v súčasnosti štruktúrovaná a realizovaná ako samostatný vyučovací predmet [2]. Problematika výchovy k zdraviu na 1. stupni základnej školy je implementovaná vo viacerých vyučovacích predmetoch, najviac v prvouke, prírodovede, telesnej a športovej výchove a v prierezovej téme ochrana života a zdravia. Napriek existujúcej integrovanosti zdravotných tém v kurikulumе školy (ako súčasť vyučovacích predmetov) a ďalším formám zdravotnej edukácie, napríklad projektom, programom (napr. Národný program boja proti drogám, Národný program podpory zdravia, ako aj čiastkovým programom ako napr. Škola bez alkoholu, drog a cigariet, Škola podporujúca zdravie, Nenič svoje múdre telo, Mlieko pre školopovinné deti), koncepciám, stratégiám, prepracovaným formám, metódam a dobrým úmyslom zaznamenávame celý rad nepriaznivých ukazovateľov tak v oblasti zdravia, ako aj v oblasti zdravotnej patológie [3].

Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie obsahuje sedem vzdelávacích oblastí. Tematika výchovy k zdraviu je zakomponovaná najmä v dvoch vzdelávacích oblastiach, a to vo vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb a vo vzdelávacej oblasti Príroda a spoločnosť.

Analýza súčasného výskumu a publikácií. Do vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb je začlenený vyučovací predmet Telesná a športová výchova. Predmet sa vyučuje v každom ročníku po dve hodiny týždenne. Obsah predmetu Telesná a športová výchova je dominantne zameraný na telesné, funkčné a pohybové zdokonaľovanie, čím sa prispieva k upevňovaniu zdravia, zdravotne orientovanej zdatnosti a pohybovej výkonnosti. Telesná a športová výchova poskytuje elementárne teoretické a praktické vzdelanie z oblasti pohybu a športu, významne prispieva k psychickému, sociálnemu a morálnemu vývinu žiakov, k formovaniu kladného vzťahu k pohybovej aktivite a plní aj významnú kompenzačnú funkciu v procese edukácie [4, s. 2]. V cieľoch vyučovacieho predmetu telesná a športová výchova je ako prvý cieľ formulovaný text “*žiaci získajú poznatky o vplyve pohybu na zdravie a vnímajú pohybovú aktivitu ako prostriedok upevňovania zdravia*” [4, s. 3]. Vzdelávací štandard predmetu má tri časti, z ktorých prvá časť s názvom Zdravie a zdravý životný štýl obsahovo najviac korešponduje s výchovou k zdraviu. Vo výkonovom štandarde časti Zdravie a zdravý životný štýl je formulovaných desať výkonových štandardov:

- identifikovať znaky zdravého životného štýlu,
- rozlišovať zdravú a nezdravú výživu,
- rozpoznať nebezpečenstvo návykových látok a ich negatívny vplyv pre zdravie človeka,
- vysvetliť význam pohybovej aktivity pre zdravie človeka,

- rozpoznať základné spôsoby a význam otužovania organizmu,
- dodržiavať hygienické požiadavky pri vykonávaní pohybovej činnosti,
- aplikovať zásady bezpečnosti pri cvičení,
- opísať zásady poskytovania prvej pomoci v rôznom prostredí,
- popísať znaky správneho držania tela v rôznych polohách,
- aplikovať osvojené pohybové zručnosti v režime dňa [4, s. 4, 5].

Do vzdelávacej oblasti Človek a príroda patria dva vyučovacie predmety, a to prvouka (vyučuje sa v 1. a 2. ročníku) a prírodoveda (vyučuje sa v 3. a 4. ročníku). Vo výkonovom štandarde týchto predmetov sme našli nasledujúce výkonové štandardy, ktoré súvisia s problematikou výchovy k zdraviu:

Prvouka. Žiak na konci 1. ročníka základnej školy vie:

- čo škodí zdraviu, žiak na konci 2. ročníka základnej školy vie:
- vysvetliť únavu svalov a význam pravidelného cvičenia pre vývin svalstva [5].

Prírodoveda. Žiak na konci 3. ročníka základnej školy vie/dokáže:

- vysvetliť princíp potravinovej pyramídy,
- vytvoriť týždenný jedálny lístok založený na vedomostiach o správnej životospráve,
- vysvetliť vznik obezity,
- vysvetliť pitný režim,
- realizovať prieskum o pitnom režime,
- zhodnotiť výsledky prieskumu vzhľadom na vedomosti o správnej životospráve,
- odporučiť zmeny v pitnom režime [6].

Žiak na konci 4. ročníka základnej školy vie/dokáže:

- že pravidelným cvičením sa trénuje aj srdce,
- že so vzduchom sa do organizmu môžu dostať aj nečistoty alebo pôvodcovia ochorení,
- vysvetliť prenos ochorenia prostredníctvom kvapôčkovej infekcie [6].

Problematika výchovy k zdraviu je súčasťou aj prierezovej témy Ochrana života a zdravia, ktorá integruje postoje, vedomosti a schopnosti žiakov zamerané na ochranu života a zdravia v mimoriadnych situáciách. Poskytuje žiakom potrebné teoretické vedomosti, praktické poznatky a formuje ich vzťah k problematike ochrany svojho zdravia a života, tiež zdravia a života iných ľudí. Obsah prierezovej témy tvoria tri oblasti – riešenie mimoriadnych situácií – civilná ochrana, zdravotná príprava, pohyb a pohyb v prírode [7].

Na Slovensku žije podľa [8] viac ako 400 000 Rómov, takmer ¾ rómskej komunity žije v troch krajoch, a to Košickom, Prešovskom a Banskobystrickom. Vekové zloženie rómskeho a nerómskeho obyvateľstva sa výrazne odlišuje. Kým podiel detí do 15 rokov je u

nerómskeho obyvateľstva zhruba 17 %, v rómskej populácii až 37 %, čo je viac ako dvojnásobná hodnota [9]. Rómski žiaci nezriedka pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia. Sociálne, kultúrne a jazykové znevýhodnenie sa signifikantne prejavuje u veľkej časti rómskych žiakov a je konkretizované viacerými prejavmi, napr. verbálny a následne kognitívny deficit, nedostatočná úroveň osobnej a komunálnej hygieny, znečistené prostredie bývania a lokality, nepravidelná a nekvalitná výživa, skoré a tolerované užívanie návykových látok (alkohol, tabak), zvýšená chorobnosť, nízky vek prvorodičiek a s tým súvisiaca mnohodetnosť, nedoceňovanie významu vzdelávania a vysoká nezamestnanosť, iné tradície [10, s. 37].

Zdravotný stav, zdravotná kondícia Rómov je podľa publikovaných a ďalších dostupných zdrojov horšia ako majoritnej populácie, čo úzko súvisí s ich tradíciami, životným štýlom a sociálnymi podmienkami [11]. Väčšina Rómov nepovažuje zdravý životný štýl za významný a prínosný pre ich život. Preto škola (v rozhodujúcej miere materská škola a 1. stupeň základnej školy) zohráva významnú úlohu vo výchove k zdraviu rómskych detí a žiakov.

Účel článku: zväziť vplyv informačných technológií na vzdelávanie mladých žiakov rómskej národnosti na Slovensku.

Výsledky štúdie. Digitálne technológie sú podľa Kalaša [12] súborom prostriedkov, nástrojov, prostredí a postupov (prichádzajúcich z oblasti počítačov), ktoré využívame na podporu učenia a učenia sa, komunikácie a kolaborácie, vyjadrovania sa, tvorby a pod., teda na komplexnú podporu všetkých rozvojových domén detí, žiakov a učiacich sa každého veku. K najfrekvencovanejšie využívaným digitálnym technológiám na 1. stupni základnej školy patrí počítač, tablet, interaktívna tabuľa, v menšej miere digitálny fotoaparát, hlasovacie zariadenie, vizualizér, elektronické stavebnice (napr. LEGO), herné konzoly a programovateľné hračky (napr. včela Bee – bot, bager).

Učiteľia na 1. stupni základnej školy frekvencovane využívajú vo vyučovacom procese rôzne prezentačné programy ako počítačové podpory vzdelávania žiakov mladšieho školského veku. Podľa Dostála [13] prezentačný program je špecializovaná počítačová aplikácia, ktorá umožňuje vytvárať alebo predviesť elektronické prezentácie. Najviac využívaným prezentačným programom je Microsoft PowerPoint. Služi k vytváraniu elektronických prezentácií, ich upravovaniu a predviesaniu. Umožňuje jednoducho a rýchlo zostaviť prehľadnú a zaujímavú audiovizuálnu prezentáciu, ktorá zvyšuje zrozumiteľnosť sprostredkovanvej problematiky [13]. Vytvoriť dobrú prezentáciu neznamena nazhromaždiť čo najviac informácií, obrázkov, videosekvencií doplnených o efekty a zvukový komentár, ale všetko zostaviť do čo najzrozumiteľnejších a najjasnejších štruktúr [14].

Pri tvorbe prezentácií z prírodovedného učiva pre žiakov mladšieho školského veku odporúčame rešpektovať nasledujúce požiadavky:

Názornosť – prezentácia pre žiakov mladšieho školského veku má okrem písaného textu (nie súvislého, ale štruktúrovaného textu) obsahovať najmä obrázkový materiál (príp. niekoľkosekundové videá),

ktorý názorne doplní písaný text. Obrázky vkladané do prezentácie majú byť jasné, dostatočne veľké a musia zvyšovať názornosť obsahovej stránky prezentácie. Požiadavku názornosti je možné zvýšiť aj veľkosťou a farebným rozlíšením písma. Veľkosť použitého písma nemá byť menšia ako 20 bodov. V jednej prezentácii využívame jeden typ písma (napr. Arial, Verdana, Tahoma). Pri tvorbe prezentácie využívame kontrastné farby – tmavé pozadie a svetlú farbu písma, príp. svetlé pozadie a tmavú farbu písma. Farba pozadia by mala byť rovnaká na všetkých snímkach prezentácie.

Vedeckosť – obsah vizualizovaného učiva má byť v súlade s najnovšími vedeckými poznatkami, odbornými termínmi používanými v učebniciach pre 1. stupeň základnej školy. Musí byť v súlade s obsahovým a výkonovým štandardom uvedeným v štátnom vzdelávacom programe pre konkrétny vyučovací predmet. V texte prezentácie rešpektujeme pravidlá slovenského jazyka.

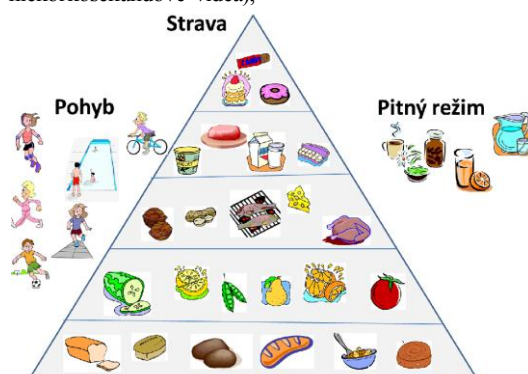
Zrozumiteľnosť – pri prezentácii využívame kľúčové slová, príp. krátke jednoduché vety. Nové pre žiaka neznáme pojmy vizualizujeme veku primerane, vychádzame z jeho predchádzajúcich poznatkov a skúseností.

Primeranosť – rozsah a spôsob vizualizácie učiva prispôbujeme vekovým osobitostiam a schopnostiam žiakov. Prezentácia pre žiakov 4. ročníka by mala mať rozsah 7 snímkov, z toho jedna úvodná a jedna záverečná snímka. Pri tvorbe prezentácie pre žiakov mladšieho školského veku odporúčame vkladať do jednotlivých snímkov aj motivačný prvok – napr. obrázok športujúceho chlapca pri téme význam pohybovej aktivity pre zdravie človeka. V prezentácii pre žiakov mladšieho školského veku nie je vhodné využívať veľké množstvo rôznych efektov ako napr. rôzne typy prechodov snímkov, rôzne zvuky ap., ktoré vo veľkom počte pôsobia na žiaka rušivo.

V prezentačnom programe PowerPoint si môže učiteľ vytvoriť aj didaktickú hru, ktorú môže využiť pri upevňovaní poznatkov, napr. na snímke sú zobrazené rôzne druhy potravín, úlohou žiaka je potraviny, ktoré sú prospešné pre zdravie označiť kliknutím myšou. Po označení kliknutím zdraviu prospešná potravina zmizne z obrazovky. Výber potraviny žiak zdôvodní, napr. mrkva je zelenina, ktorá obsahuje veľa vitamínov, preto je prospešná pre naše zdravie. Ak žiak klikne na potravinu, ktorá nie je pre zdravie vo veľkom množstve prospešná, potravina nezmizne zo snímky. Po označení všetkých pre zdravie prospešných potravín na snímke ostanú potraviny, ktorých denný príjem vo veľkom množstve nie je pre zdravie prospešný. Učiteľ vedie so žiakmi rozhovor, prečo danú potravinu nie je potrebné prijímať vo veľkom množstve.

V ďalšej časti prezentujeme ukážky vybraných snímkov PowerPointových prezentácií z problematiky výchovy k zdraviu, ktoré boli vytvorené ako počítačová podpora vzdelávania rómskych žiakov na 1. stupni základnej školy.

Ukážky snímkov PowerPointovej na podporu edukácie rómskych žiakov mladšieho školského veku v učive výchova k zdraviu



Obrázok 1 Ukážka snímky z PowerPointovej prezentácie z výchovy k zdraviu
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Na obrázku 1 je zobrazená snímka PowerPointovej prezentácie spracovanej na základe informácií z CD ROMu venovaná významu potravy, pohybu a pitného režimu pre zdravie. Pri jej spracovaní bol použitý grafický program Skicár a obrázky z CD ROMu 320 000 obrázkov a fotografií. Žiaci s učiteľom vedú rozhovor

o význame potravinovej pyramídy, pitného režimu a pohybu pre zdravie. Učiteľ kladie žiakom otázky a zadania: Ktoré potraviny zobrazené v pyramíde máš rád/rada? Označ ich. Vyber si jednu potravinu a povedz, prečo ju máš rád/rada. Vysvetli, prečo sa sladkosti majú prijímať

v potrave iba v malom množstve? Povedz, ktoré ovocie/zeleninu si jedol/la tento týždeň? Vysvetli, čo je pitný režim a prečo je dôležitý pre naše zdravie? Ktorý šport máš najradšej? Vysvetli, prečo je športovanie dôležité pre naše zdravie?



Obrázok 2 Ukážka snímok z PowerPointovej prezentácie z výchovy k zdraviu
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Na snímke 2 je zobrazený denný príjem Evky (potrava, ktorú zjedla v utorok a potrava, ktorú zjedla v sobotu). Učiteľ vedie so žiakmi rozhovor na danú tému s podporou vyššie prezentovaného obrázka. Žiakom zadáva nasledujúce úlohy: Vypíš potraviny, ktoré zjedla Evka v utorok (v sobotu). Vypíš z potravín, ktoré zjedla Evka za dva dni tie ktoré máš rád/rada ty. Vyber z potravín, ktoré zjedla Evka počas dvoch dní tie, ktoré by si ti zjedol/la za jeden deň – vytvor z ponúkaných potravín svoj jedálniček na jeden deň. Porovnaj svoj jedálniček s jedálničkom svojho spolužiaka. V čom sa líšia jedálničky? Ktorý jedálniček je viac v súlade s potravinovou pyramídou? Rozhodni, v ktorý deň prijala Evka potravu prospešnejšiu pre jej zdravie. Vysvetli prečo? Zarád potraviny, ktoré zjedla Evka do potravinovej pyramídy.

Programovateľná hračka Bee-bot a možnosti jej využitia vo výchove k zdraviu rómskych žiakov

Najznámejšou programovateľnou hračkou využívanou v edukácii detí predškolského a mladšieho školského veku v slovenských školách je programovateľná včela Bee – bot. Programovateľnou hračkou sa dieťa učí zvládať základy programovania. Programovateľná hračka Bee – bot farbou pripomína včelu, i keď z morfológického hľadiska sa nevýznačuje typickými znakmi pre včelu medonosnú. Svojimi rozmermi a hmotnosťou je prispôbená vekovej kategórii detí, ktorým je primárne

určená. Staršie modely hračky sú nabíjané pomocou troch tužkových batérií, novšie modely cez USB kábel. Programovateľná hračka sa zapína čiernym tlačidlom umiestneným na spodnej časti. V tejto časti je lokalizované aj tlačidlo na zapnutie/vypnutie zvuku, ktorý hračka vydá po ukončení algoritmu príkazov. Žiak ovláda hračku tlačidlami umiestnenými na povrchu tela, ktorými zadáva príkazy smeru pohybu včely. Tlačidlá sú farebne odlišené, oranžové umožňujú pohyb robotičkej hračky dopredu/dozadu a otáčanie vpravo/vľavo. Zeleným tlačidlom GO žiak dá do pohybu včelu. Modrým tlačidlom CLEAR žiak vymaže predchádzajúcu naprogramovanú trasu včely a druhým modrým tlačidlom PAUSE môže prerušiť algoritmus príkazov. Programovateľná hračka Bee-bot sa dá naprogramovať na maximálne 40 príkazov. Pri zadaní jedného kroku sa včela posunie presne o 15 cm.

Pri práci s programovateľnou hračkou sa využívajú podložky rôznych rozmerov. Základným prvkom každej podložky je štvorec s rozmermi 15 cm x 15 cm, čo zodpovedá jednému kroku hračky. Podložky je možné kúpiť alebo si ich učelia môžu vytvoriť. Na podložke sú zobrazené obrázky podľa tematického zamerania podložky, napr. obrázky jamných rastlín, geometrických útvarov, dopravných značiek. Ak si učiteľ vytvorí priesvitnú podložku, pod jej označené štvorce vkladá rôzne obrázky maximálnej veľkosti 15x15 cm.



Obrázok 3. Robotická hračka Bee-bot s priesvitnou podložkou
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Vo výchove k zdraviu rómskych žiakov mladšieho školského veku je možné využiť programovateľnú hračku pri viacerých témach. Obrázky vložené pod podložku môže tematicky korešpondovať napr. so stravou, pitným režimom, pohybovou aktivitou. Ukážka pokynov učiteľa pre žiakov programujúcu hračku Bee-bot: Naprogramuj včelu tak, aby vždy zastala na obrázku potraviny, ktorú máme jesť každý deň. Naprogramuj včelu tak, aby zastala na obrázkoch potravín vhodných na raňajky (napr. obrázky celozrnného chleba, masla, šunky). Vyber si z obrázkov tvoju najobľúbenejšiu potravinu, naprogramuj k nej včelu a povedz, či je táto potravina prospešná pre tvoje zdravie? Naprogramuj

včelu tak, aby prešla po potravinách, ktoré sú zaradené v potravinovej pyramíde na prvom stupni. Naprogramuj včelu k najzdravšiemu nápoju.

Závery a perspektívy ďalšieho výskumu. V príspevku sme poukázali na niektoré možnosti využívania digitálnych technológií vo výchove k zdraviu rómskych žiakov mladšieho školského veku. Demonstrovali sme snímky vytvorené v programe PowerPoint, ktoré učiteľ môže využiť na vyučovacích hodinách venovaných témam z výchovy k zdraviu. Predstavili sme programovateľnú hračku Bee-bot a prezentovali sme niektoré možnosti jej využitia v edukácii rómskych žiakov mladšieho školského veku zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA č. 1/0185/18 Výchova k zdraviu rómskych žiakov v primárnej edukácii a projektu APVV-17-0075 Výchova k zdraviu v edukácii rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

In this paper we present the issue of selected digital technologies that teacher can use in health education of young school aged Roma pupils. Roma pupils often come from socially disadvantaged environment, their social, cultural and language disadvantage is manifested, for example in their low level of personal hygiene, insufficient housing conditions, irregular nutrition, morning alcohol drinking and smoking of cigarettes, higher morbidity. Therefore, school (in a significant matter nursery school and first grade of elementary school) plays an important role in health education of Roma children and pupils. The topic of health education is not a stand-alone subject in Slovak school system, in the first grade of elementary school is

implemented into more teaching subjects, mainly Elementary science and social studies, Nature science education, Physical education and Sports education and also into cross curricular topic of Life and health protection. We perceive digital technologies as a support of education of younger school aged children, that a teacher uses in the primary grade of elementary school mainly with the aim to raise the visibility of curriculum. The most frequently used digital technologies at the primary grade of elementary school belongs computer, tablet, interactive board, in a smaller extent digital camera, voting system, visualiser, electronic building kits (e.g. LEGO), play stations, and programmed toys (e.g. robotic bee Bee-bot). In the paper we present the possibilities to use programme PowerPoint to support health education, in which a teacher can create a short presentation (or didactic game) and use it to mediate or consolidate the curriculum about health to Roma pupils. We describe in a further detail the requirements, that we recommend to apply while creating presentation for young school aged children, such as visuality, scientism, intelligibility and appropriateness. In the next part of the paper, we shortly describe the most frequently used robotic toy Bee-bot, which is used by teachers in the nursery school and in the first grade of the primary school. We present some possibilities of its usage during health education of Roma pupils.

Key words: health education, digital technologies, younger school aged Roma pupils.

В статті зосереджується увага на вибраних цифрових технологіях, які можуть бути використані в освіті для формування здорового способу життя ромських учнів молодшого шкільного віку. Соціальний недолік ромських учнів виявляється, наприклад, у низькому рівні особистої гігієни, неадекватності житлових умов, неправильному харчуванні, ранньому використанні алкоголю та сигарет, підвищеній захворюваності. Тому школа (головним чином дитячий садочок та початкова школа) відіграє важливу роль у сфері освіти щодо формування правильного способу життя. Проблеми медичної освіти в словацькій освіті виділені в окремий предмет, а можуть реалізовуватися у темах різних предметів, особливо в фізичній культурі і спорті, а також наскрізні теми в області захисту життя і здоров'я. У роботі представлені можливості використання презентаційної програми PowerPoint та програмованої Bee Bot в галузі освіти.

Ключові слова: освіта, цифрові технології, ромські учні молодшого шкільного віку.

Literatúra

1. Štátny vzdelávací program. Primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy. (2015). [online]. Bratislava: ŠPÚ. Dostupné z internetu: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf
2. Liba, J. (2007). Zdravie v kontexte edukácie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
3. Liba, J. (2008). Výchova k zdraviu ako súčasť výchovného komplexu. In: Pedagogická orientace. Brno: ČPDS, č. 3, s. 53 – 63.
4. Štátny vzdelávací program. Telesná a športová výchova. (2014). [online]. Bratislava: ŠPÚ, 2014. Dostupné z internetu: http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/zdravie-pohyb/telesna-sportova-vychova_pv_2014.pdf
5. Štátny vzdelávací program. Prvouka. (2014). [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/prvouka_pv_2014.pdf
6. Štátny vzdelávací program. Prírodoveda. (2014). [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/prirrodoveda_pv_2014.pdf
7. Štátny vzdelávací program. Ochrana života a zdravia. Prierezová téma. Príloha ISCED 1. (2009). [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/ochrana_zivota_a_zdravia_isced1.doc.pdf
8. Mušinka, A., Školba, D., Hurrle, J., Matlovičová, K., Kling, J. (2014). Atlas rómskych komunít na Slovensku 2013. Bratislava: UNDP. Dostupné z: https://www.minv.sk/?atlas_2013
9. Vaňo B. (2002). Prognóza vývoja rómskeho obyvateľstva v SR do roku 2025. [online]. Bratislava: Infostat. Dostupné z: <http://www.infostat.sk/vdc/pdf/prognoza2025rom.pdf>
10. Liba, J., Taišová, L. (2012). Modernizačné kontexty výchovy k zdraviu rómskych žiakov. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Dostupné z: <https://www.unipo.sk/public/media/20082/LIBA-TAISOVA-monografia.pdf>
11. Liba, J. (2016). Výchova k zdraviu v školskej edukácii. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 243 s.
12. Kalaš, I. (2011). Spoznáваме potenciál digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva. 167 s.
13. Dostál, J. (2007). Počítač ve vzdělávání. Modul 2. [online]. Olomouc: Votobia, 125 s. Dostupné z: <http://zvyp.upol.cz/publikace/lepi.pdf>
14. Černochová M., T. Komrska a J. Novak. (1998). Využití počítače při vyučování. Náměty pro práci dětí s počítačem. Praha: Portal. 168 s.

UDK 373.6(075)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-176-180

PaedDr. Kušnírová Veronika, PhD.

PaedDr. Švábiová Božena, PhD.

Katolícke univerzita v Ružomberku, Slovenská Republika

CREATIVE TEACHER IN AN INCLUSIVE SCHOOL TVORIVÝ UČITEĽ V INKLUZÍVNEJ ŠKOLE

V príspevku je sústredená pozornosť inkluzívnemu vzdelávaniu a poukazujeme na významné postavenie učiteľa, ktorý vychováva, vzdeláva a rozvíja osobnosť žiaka a pripravuje ho na život. Vysoké požiadavky sa kladú na osobné a charakterové vlastnosti učiteľa. V našom príspevku zvýšeniu pozornosti sústredíme tvorivosti učiteľa a tvorivým aktivitám v škole.

Kľúčové slová: inklúzia, učiteľ, tvorivosť, tvorivý proces.

Vyhlasenie o probléme. Učiteľia sú vzorom pre žiakov svojim správaním, charakterovými vlastnosťami, spôsobom myslenia a komunikácie, postojom k práci a úlohám, vzťahom k ľuďom, ale aj svojim každodenným prejavom, preto by mali disponovať charakteristikami, ktoré chceme u žiakov budovať. Ako uvádza I. Turek

[1] za jednu z najvýznamnejších úloh učiteľov z hľadiska dosiahnutia cieľov školstva pre 21. storočie považujeme rozvoj tvorivosti žiakov, ktorá súvisí s potrebou rozvoja pedagogickej tvorivosti a tvorivosti učiteľa i ostatných pedagogických pracovníkov. O tvorivej osobnosti učiteľa je napísané nespočetné množstvo zaujímavých článkov, kníh

a vedeckých prác (napr. Šimová – Dargová [2]; Dargová [3]; Zelina – Zelinová [4]).

V článku sa chceme zamerať na požiadavky na osobnosť učiteľa v inkluzívnej škole a pri presadzovaní inklúzie do vzdelávacieho procesu, na tvorivosť učiteľa, ktorý je dostatočne pripravený viesť žiakov k tvorivým hodnotám, aby sa v rámci svojich možností čo najúspešnejšie dokázal zaradiť do života spoločnosti.

Analýza súčasného výskumu a publikácií. V súčasnosti sa presadzuje inkluzívna edukácia, čo prináša vyššie nároky na prípravu učiteľa a na prácu so žiakmi v školskom prostredí. Inklúzia predstavuje vzdelávanie pre všetkých bez rozdielu. Ako uvádza M. Horňáková [5], inkluzívne vzdelávanie je postavené na pedagogike úcty a prijatí iného takého, aký je. Je to základný predpoklad, aby sa žiak mohol cítiť bezpečne a mal odvahu učiť sa niečo nové a ísť aj do prípadného rizika, že nebude úspešný.

Školské inkluzívne prostredie vytvára také podmienky, aby sa každý žiak v ňom cítil príjemne a bezpečne, tešil sa na učiteľa a na svojich rovesníkov, v rámci svojich možností mal možnosť sa úspešne zapájať, rozvíjať a úspešne sa pripraviť na život v spoločnosti a na primerané povolanie.

Pri inklúzii ide o úplné a bezpodmienečné prijatie každého žiaka [6, s. 385]. V inkluzívnom prostredí, ako uvádza B. Švábová [7], ak je žiak vo vzdelávacom procese správne motivovaný, má dostatočný priestor sa sebarealizovať, experimentovať, objavovať, zlepšujú sa jeho postoje ku škole, čo sa prejavuje zvýšeným záujmom o získavanie nových poznatkov, o aktívnu prácu v skupine, zvyšuje sa tvorivosť, zlepšujú sa jeho komunikačné zručnosti a sociálne kompetencie.

Podľa M. Horňákovvej [8, s. 14] inkluzívne vzdelávanie prichádza s novými výzvami a úlohami, ktoré si škola potrebuje osvojiť a komunikovať medzi sebou, žiakmi a okolím. Úspešnosť začlenenia je ovplyvnená rodinou dieťaťa so špeciálnymi potrebami, osobnosťou samotného dieťaťa (zvláštnosť a závažnosť choroby, inteligencia, úroveň vývoja, sociálna zraniteľnosť, prítomnosť alebo neprítomnosť socializačných schopností, úroveň emocionálneho vývoja atď.), schopnosťou pozitívne sa prispôbiť skupine detí a dospelých vo vzdelávacej inštitúcii a systematickou spoluprácou so špecialistami [9, s. 181-182].

Učiteľa treba vidieť ako komunikátora v rôznych rolách. Komunikuje nielen slovami, ale aj svojim telom (pocity, náladu, energiu), postojmi (hodnoty, významy, priority, pravidlá) a činmi. Slová a ostatné obsahy majú byť v súlade, lebo inak strácajú na dôveryhodnosti a sile [8, s. 14]. Učiteľia majú byť zodpovední, s morálnymi zásadami, vzťahom k deťom, trpezlivosťou a taktiké musia byť tvoriví a tvorivo pristupovať k práci. Veď ako uvádza dvojica autorov M. Hupková a E. Petlák [10, s. 11], učiteľ má veľký vplyv na žiakov, jeho vyjadrovanie, postoje, predpoklady a hlavne vzťah ku žiakom, do značnej miery ovplyvňuje ich postoje, ale aj samotné učebné výsledky. Kvôli tomu preberá za plnenie svojich profesijných úloh a za rozvoj osobnosti žiaka pomerne značnú zodpovednosť. Zvlášť chceme zdôrazniť, že je dôležité, aby učiteľ zosobňoval morálne a charakterové vlastnosti. Stotožňujeme sa s tvrdením I. Tureka [1, s. 131], že dobrý učiteľ okrem kvalitného odborného, pedagogického a všeobecného vzdelania sa vyznačuje vlastnosťami ako čestnosť, svedomitosť, usilovnosť, spravodlivosť, trpezlivosť, iniciatívnosť, komunikatívnosť, zodpovednosť, mal by mať zmysel pre humor, dokáže prijímať nové podnety a pod.

Učiteľ vo svojej edukatívnej práci má sledovať telesné, duševné, morálne ale i duchovné blaho všetkých svojich žiakov [10]. Veď inklúzia je založená na rovnocennosti jedincov, bez toho, aby bola normalita predpokladaná [11, s. 42]. Inklúzia predstavuje prispôbenie sa všetkých aktérov edukačného procesu potrebám všetkých žiakov a vytvoreniu diferencovaných podmienok pre aktívne začlenenie všetkých účastníkov do všetkých činností súvisiacich so školskou dochádzkou [12].

Účel článku: skúmať zvláštnosti uplatnenia kreatívneho prístupu v práci učiteľa v podmienkach inkluzívneho vzdelávania.

Výsledky štúdie. Pri práci učiteľa v podmienkach inkluzívnej edukácie v prvom rade nie sú dôležité široké vedomosti zo špeciálnej pedagogiky či didaktiky vzdelávania žiakov s postihnutím, oveľa podstatnejšie je mať otvorený a prijímací postoj ku všetkým žiakom,

bezpodmienečne ich prijímať s ich špecifikami, snažiť sa byť empatický a chcieť inklúziu. Učiteľ si musí uvedomiť, že on je tým, ktorý vo veľmi výraznej miere formuje prístup ostatných žiakov k žiakovi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Preto by sa mal snažiť kreovať v triede a na škole inkluzívnu klímu. Ako uvádza M. Horňáková [8, s. 14 – 15], škola má vytvárať príjemnú klímu. Dôležité je, aby sa v kolektíve a v škole každý dobre cítil, bolo podporené učenie a spolupráca zohľadňujúcu individuálne odlišnosti žiakov.

Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vypracovala „profil inkluzívneho učiteľa“ [13], v rámci ktorého boli identifikované štyri ústredné hodnoty a kompetenčné oblasti: rešpektovanie hodnoty diverzity žiakov, podpora všetkých žiakov, spolupráca, osobnostný profesijný rozvoj.

Školu robí inkluzívnou učiteľ, ktorý dobre pozná každého žiaka, vyberá čo najvhodnejšie metódy a prostriedky pre úspešnú a tvorivú prácu so skupinou. Pozná, ako postupovať, motivovať a vytvárať dobrú klímu v triede, so svojimi žiakmi si rozumie, necháva im možnosť realizovať sa pri riešení rôznych úloh a situácií. Dôležité je, aby každý žiak mal možnosť zažiť úspech vo vyučovaní a tešiť sa zo získavania nových poznatkov.

V súčasnosti je snaha o tvorivo-humanistický štýl výchovy a vzdelávania, čo kladie väčšie nároky na učiteľa. Jedným z najväčších predpokladov úspešného učiteľa je tvorivosť a iniciatívnosť učiteľa.

Ako uvádza M. Zelina [14, s. 199], tvorivosť je produkcia nových a hodnotných nápadov, riešení, myšlienok. Vo vymedzeniach tvorivosti sú dve dôležité slová: prvým je *novosť*, ktorá je definovaná ako inofunkcia nápadu v určitom referenčnom rámci a druhým slovom je *hodnotnosť*, ktorá je vnímaná ako užitočnosť nápadu, ktorú zvyčajne posudzujú experti.

Aby mohol učiteľ viesť deti k tvorivosti, sám musí byť tvorivou osobnosťou, nielen tvorivým človekom [2, s. 10]. Podľa M. Tumu [15, s. 55] „*tvorivý človek, na rozdiel od tvorivej osobnosti, využíva len prirodzený, teda cieľové a úmyselné ešte nerozvinutý tvorivý potenciál*“.

Tvorivý učiteľ je základnou podmienkou tvorivosti žiakov, pri vysokých tvorivých schopnostiach učiteľa aj žiaci dosahujú veľké úspechy. Tvorivosť učiteľa sa prejavuje rôznymi neštandardnými prístupmi, preferovaním aktivizačných metód, foriem a prostriedkov v edukácii, sústavnou motiváciou žiakov a rozvojom ich iniciatívy, samostatnosti, aktivity, tvorivosti, uprednostňujú dialóg so žiakmi, v práci žiakov experimentovanie, manipuláciu, objavovanie a tiež prežívanie. Tvorivosť nie je možné rozvíjať pod nátlakom, či na príkaz [1]. V inkluzívnom prostredí je potrebná zmena v pedagogickom prístupe a myslení, v príprave a v spôsobe výučby, aby sa žiaci čo najaktívnejšie zapájali do tvorivého procesu a získavali nové skúsenosti a zážitky.

Učiteľ usmerňuje tvorivú prácu žiaka a rozvíja divergentné myslenie tým, že úlohy, ktoré žiak rieši, nemajú jednoznačne len jeden správny výsledok, ale ich je viac, otvárajú nové riešenia s originálnymi nápadmi, sú variabilné a prinášajú veľakrát až prekvapujúce výsledky.

Úspešnosť edukačného procesu závisí od učiteľovho prístupu, ním zvolených stratégií a metód a od jeho pôsobenia. Sme presvedčení, že správny učiteľ na všetkých stupňoch vzdelávania je ten, ktorý tvorivo pristupuje k príprave aj realizácii celého edukačného procesu. Bez tvorivého prístupu učiteľ vykonáva edukačnú činnosť mechanicky, opakuje zaužívané spôsoby. Aby bola ním organizovaná alebo facilitovaná činnosť pre žiakov zaujímavá, má odstraňovať šablónovitú, hľadať rôzne spôsoby vyučovania a systematicky ich zdokonaľovať, snažiť sa sprístupniť učivo takým spôsobom, aby sa žiaci čo najviac naučili už na vyučovacej hodine a dobre mu porozumeli, má vytvárať tvorivú príjemnú klímu, povzbudzovať deti k tvorivému mysleniu a samostatnosti.

Témy a úlohy, ktoré učiteľ vnáša do edukačného procesu majú byť otvorené neobvyklým novým nápadom. Každý krok tvorivého procesu je vopred zo strany učiteľa premyslený. Žiaci vítajú nové hry a súťaže, v ktorých majú možnosť vytvárať zaujímavé originálne obmeny hier a činností, ktoré rozvíjajú imagináciu, fantáziu, citlivosť, toleranciu a vzájomné pochopenie. K tomu je potrebné, aby učiteľ vedel, čo je tvorivosť, osvojil si základné poznatky o tvorivosti všeobecne, získal poznatky o psychológii tvorivosti a hlavne o možnostiach jej rozvíjania.

Tvorivý učiteľ musí byť tvorivý dvakrát – prvýkrát musí pracovať sám na sebe, aby vedel pripravovať stále nový program a druhýkrát musí rozvíjať tvorivosť detí a motivovať ich pre tvorivosť i prácu na sebe.

Učiteľova tvorivosť a empatia, rešpektovanie jedinečnosti žiakov, motivujúce prostredie, uprednostňovanie pozitívneho hodnotenia, optimálna atmosféra v skupine, to všetko sa odráža na splnení cieľov edukácie. Podľa D. Krupovej a I. Rochovskej [16] je potrebné uplatňovať vo výchove a vzdelávaní metódy, ktoré pôsobia nielen na rozvíjanie kognitívnej stránky osobnosti žiaka, ale na formovanie celej jeho osobnosti.

Kultivovaný a kultúrny učiteľ hľadá a objavuje v každom žiakovi prirodzené schopnosti, nadanie a dokáže ho so záujmom aktívne zapájať do aktívnych činností [16]. Učiteľ je otvorený voči zmenám, hľadá nové podnety pre svoju prácu, vyhýba sa stereotypu, ale svoje pôsobenie prispôbuje reálnej vzdelávacej situácii a neustále skvalitňuje svoju prácu [18].

Podľa E. Dolinskej a L. Horňáka [19, s. 154] učiteľ musí prijať výchovu k tvorivému mysleniu za jednu zo základných zložiek svojho pedagogického pôsobenia. Uplatňovať tvorivé vyučovanie znamená pre učiteľa inováciu obsahu, zlepšenie metód, stratégií, vyučovacích prístupov a sledovanie ich dopadu na rozvoj psychických funkcií a procesov žiakov.

V pedagogickej praxi existuje nesmierne množstvo tvorivých hier s tvorivými úlohami, v ktorých sa žiaci majú možnosť v rôznych navodených dramatických situáciách prejavíť, tvoriť, rozvíjať vnímanie, spoluprácu, kolektívnosť, vzájomné porozumenie a spoznávať seba a okolie. Dobré pripravené dramatické tvorivé aktivity umožňujú žiakom v tvorivom procese objavovať predovšetkým samých seba, čím sa odкрýva ich jedinečnosť a originalita.

Dramatická aktivita: Kráľovská kuchyňa

Cieľ: V hre prejavíť pozornosť, pohotovosť, sústredenie, kolektívnosť a spoluprácu.

Pomôcky: Ovocná misa.

Metodický postup

Motivácia: Žiaci sedia v kruhu. Učiteľ navodí príjemnú atmosféru tým, že sa presunie so skupinou do kuchyne na kráľovský zámok.

Hlavná časť: „Dnes si náš pán kráľ praje ochutnať také ovocie a zeleninu, ktoré nemajú v slove hlásku m. Čo sa z kráľovskej kuchyne odnesie na kráľovský stôl?“ Žiak sediaci vpravo od učiteľa dostane do rúk misu a hovorí ovocie a zeleninu tú, ktorá nemá hlásku m. Náročnejšie túto úlohu plnia žiaci, ktorí sú ďalej od učiteľa, lebo sa nesmie opakovať to isté ovocie alebo zelenina.

Odpovede žiakov: „Jablká, slivky, hrušky, banány, jahody, kaleráb, hrozno, citrón, kapusta, brokolica, petržlen, paradajka, paprika, ananás, čerešne, egreše.“

Obmena: „Večer si praje opäť zdravé ovocie a zeleninu, pri vyslovení ktorých nebude hláska r.“

Odpovede žiakov: „Jablká, slivky, banány, jahody, kapusta, ananás, cesnak.“

„Pán kráľ si praje nezvyčajné, exotické ovocie a zeleninu. Chce niečo nové, čo ešte nikto nikdy nejedol. Preto šľachtitelia usilovne pracujú a vymyslia a vyšľachtia nové odrody. Vymyslíte, ako by sa mohli volať. Povedzte, či by to bolo ovocie alebo zelenina.“

Odpovede žiakov: „Hrucho mix - ovocie, jahomar – ovocie, skrížená jahoda, marhuľa a jablko, ...“

Reflexia: Ako si sa cítil, keď si dostal do rúk misu a mal si povedať ovocie alebo zeleninu bez hlásky m? Bolo náročné vymýšľať nové názvy ovocia a zeleniny? Aký si mal pocit, keď si nevedel povedať ovocie alebo zeleninu? Ktoré ovocie máte najradšej? Prečo je dôležité každý deň konzumovať ovocie a zeleninu?

Dramatická aktivita: Záhradné ovocie

Cieľ: Vedieť pomenovať a opísať záhradné ovocie. Správne vyslovovať hlásky j, r, h, n, s, l.

Pomôcky: Kartičky s ovocím.

Metodický postup: Žiaci sedia v kruhu a učiteľ ich motivuje príbehom o usilovných záhradkároch, ktorí sa tešia z pozbieranej úrody. Na kartičkách vidíme, čo všetko dokázali zo záhrady pozbierať a pooberať. Každý si zoberie jednu kartičku do rúk a po jednom začnete opisovať, čo vidíte? Porozprávajte, aké je to ovocie farby, aký je tvar, aký je povrch (hladký, drsný), kde rastie a dozrieva, čo sa z toho ovocia robí, na čo sa používa?

Obmena: „Na kartičkách máme rôzne záhradné ovocie. Pri vyslovení ktorého ovocia počujeme hlásku j (r, h, n, s, l)?“



Obr. 1 a, b, c, d, e slivka, hruška, jahoda, hrozno, jablko

Reflexia: Ako si sa cítil, keď si hľadal správnu odpoveď? Ktorá úloha je ľahká? Ktorá úloha bola náročnejšia? Ktoré ovocie dozrieva najskôr? Kedy sa oberajú hrušky a jablká? Ktoré ovocie máme najradšej?

Dramatická aktivita: Vietor a listy

Cieľ: Vymýšľať rôzne pohyby znázorňujúce padanie listov. Pohybovať sa v priestore.

Metodický postup: Deti v role „listov“ sa voľne pohybujú po priestore tanečnými pohybmi znázorňujúcimi padajúce listy. Jedno dieťa bude stvárňovať vietor a v ruke drží z krepového papiera stuhy, ktorými máva nad hlavou. Koho sa dotkne, musí ostať stáť na mieste. Víťazom je posledný chytený „list“.

Obmena: Oslobodiť sa môžu tak, že list, ktorého sa vietor nedotkol, pohladí spoluhráča po ramene.

Reflexia: Ako si sa cítil v role listu? Aký si mal pocit, keď sa ťa vietor dotkol?

Na záver aktivít je dôležitá *reflexia, hodnotenie*, kedy sa žiaci majú možnosť vyjadriť k prežitým aktivitám. Aké nové poznatky získali,

ktoré aktivity sa najviac páčili, kedy boli úlohy náročné, čo najviac na ne zapôsobilo, aké poznatky si odnášajú? Tu sa žiaci učia navzájom počúvať, viesť dialóg.

Pochvala, ocenenie a povzbudenie sa kladú na prvé miesto, čím žiakov vedieme k vyššiemu záujmu, zapájaniu, rozhodovaniu a k aktívnemu slobodnému prejavu, tvorivému prístupu [20].

Záver a perspektívy ďalšieho výskumu. Profesionálny učiteľ v inkluzívnej škole motivuje tvorivý proces učenia sa žiakov, odovzdáva a rozvíja poznatky, vzbudzuje túžbu po poznaní. Humanizácia výchovy a vzdelávania idúca ruka v ruke s tvorivosťou je potrebná, aby sa žiaci v inkluzívnej škole prostredníctvom tvorivých aktivít naučili poznávať samy seba, aby sa stali citlivejší k svojmu okoliu, vnímali prostredie i spoločnosť, kolektív, aby sa bez zábran vedeli vyjadriť, dokázali hľadať rôzne odpovede na predložené úlohy, kolektívne spolupracovali a s radosťou získavali nové poznatky, skúsenosti a zážitky.

Zoznam použitej literatúry

1. Turek I. (2014) Didaktika. 3. prepracované a doplnené vydanie. Bratislava : Wolters Kluwer. 618 s.
2. Šimová G., Dargová J. (2001) Tvorivé dieťa predškolského veku. Prešov : Rokus s.r.o. 65 s.
3. Dargová J. (2001) Tvorivé kompetencie učiteľa. Prešov : Privapress. 204 s.
4. Zelina M., Zelinová M (1997) Tvorivý učiteľ. Bratislava : Metodické centrum.
5. Horňáková M. (2014) Kroky k inkluzívnej škole. Ružomberok : VERBUM - vydavateľstvo KU v Ružomberku. 160 s
6. Hašková V. (2015) Možnosti podpory inklúzie vo výchove vo voľnom čase. In Akimjaková B. – Krajčíriková L. Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov XI. Ružomberok : Verbum – vydavateľstvo KU v Ružomberku. s.384 - 391.
7. Švábová B. (2013) Projektové vyučovanie v primárnom vzdelávaní žiaka s využitím metód tvorivej dramatiky. In Nauczyciel kreatorem zmiany. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. S. 179 – 190.
8. Horňáková M. (2017) Komunikácia v inkluzívnej škole. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave. 116 s.
9. Pego Ганна /РЕНО Н./ (2014) З досвіду роботи інклюзивної освіти в Угорських дошкільних навчальних закладах/Зo skúseností inkluzívneho vzdelávania v maďarských predškolských vzdelávacích inštitúciách/. In //Освітній простір України: науковий журнал /головний редактор Василь Головачук. – Івано-Франківськ: Видавництво ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Випуск 4. С. 179-186.
10. Hupková M., Petlák E. (2004) Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa. Bratislava : IRIS. 35 s.
11. Anderliková L. (2014) Cesta k inkluzii : Úvahy z praxe a pro praxi. Praha : Triton. 210 s.
12. Adamus P. (2015) Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy. [online]. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, [cit. 5. 10. 2017]. – 75 s. Dostupné z: <http://docplayer.cz/9151667-Metodika-hodnoceni-kvality-inkluzivni-skoly.html>
13. Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. (2012) Profil inkluzívneho učiteľa, Odense. Dánsko : Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potreb. 45 s.
14. Zelina M. (2011) Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. 3. vyd. Bratislava: IRIS. 241 s.
15. Tuma M. (2001) Tvorivé procesy človeka. Banská Bystrica : Úrad priemyselného vlastníctva. 426 s..
16. Krupová D., Rochovská I. (2016) Hráme sa a tvoríme. Bratislava : Pro Solutions. 164 s.
17. Švábová B. (2017) Rozvoj komunikácie v inkluzívnom školskom prostredí v predprimárnom období vzdelávania. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo KU v Ružomberku. 141 s.
18. Petlák E. (2004) Všeobecná didaktika. Bratislava : IRIS. 316 s.
19. Dolinská E., – Horňák L. (2017) Inklúzia – determinant funkčnej gramotnosti žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Drogobych : TzOV «Trek-LTD». 169 s.
20. Švábová B. (2008) Metódy tvorivej dramatiky v edukačnom procese v predprimárnom a primárnom vzdelávaní. Ružomberok : PF KU. 80 s.

References

1. Turek I. (2014) Didaktika [Didactics]. 3. prepracované a doplnené vydanie. Bratislava : Wolters Kluwer. 618 s.
2. Šimová G., Dargová J. (2001) Tvorivé dieťa predškolského veku. [Creative child of pre-school age]. Prešov : Rokus s.r.o. 65 s.
3. Dargová J. (2001) Tvorivé kompetencie učiteľa [Creative competencies of the teacher]. Prešov : Privapress. 204 s.
4. Zelina M., Zelinová M (1997) Tvorivý učiteľ [Creative teacher]. Bratislava : Metodické centrum.
5. Horňáková M. (2014) Kroky k inkluzívnej škole [Steps to an inclusive school] Ružomberok : VERBUM - vydavateľstvo KU v Ružomberku. 160 s
6. Hašková V. (2015) Možnosti podpory inklúzie vo výchove vo voľnom čase [Inclusion support options in leisure time education]. In Akimjaková B., Krajčíriková L. Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov XI. Ružomberok : Verbum – vydavateľstvo KU v Ružomberku. s.384 - 391.
7. Švábová B. (2013) Projektové vyučovanie v primárnom vzdelávaní žiaka s využitím metód tvorivej dramatiky [Project teaching in primary pupil education using methods of creative drama]. In Nauczyciel kreatorem zmiany. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. S. 179 – 190.
8. Horňáková M. (2017) Komunikácia v inkluzívnej škole [Communication in an inclusive school]. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave. 116 s.
9. Reho H. (2014) Z dosvidu roboty inkluzivnoi osvity v uhorskykh doshkilnykh navchalnykh zakladakh [From the experience of inclusive education in Hungarian pre-school educational institutions]// Osvitnii prostir Ukrainy: naukovyi zhumal. – Ivano-Frankivsk: Vydavnytstvo DVNZ «Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka», Vypusk 4. S. 179-186.
10. Hupková M., Petlák E. (2004) Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa [Self-reflection and competence in teacher's work.]. Bratislava : IRIS. 35 s.
11. Anderliková L. (2014) Cesta k inkluzii : Úvahy z praxe a pro praxi [Pathway to Inclusion: Practice and Practice Considerations.]. Praha : Triton. 210 s.
12. Adamus P. (2015) Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy [Methodology of quality evaluation of inclusive school.]. [online]. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, [cit. 5. 10. 2017]. – 75 s. Dostupné z: <http://docplayer.cz/9151667-Metodika-hodnoceni-kvality-inkluzivni-skoly.html>
13. Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami [European Agency for the Development of Education for People with Special Needs Education]. (2012) Profil inkluzívneho učiteľa [Profile of an inclusive teacher], Odense. Dánsko : Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potreb. 45 s.
14. Zelina M. (2011) Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa [Strategies and methods of developing the personality of the child]. 3. vyd. Bratislava: IRIS. 241 s.
15. Tuma M. (2001) Tvorivé procesy človeka [Creative processes of man]. Banská Bystrica: Úrad priemyselného vlastníctva. 426 s.
16. Krupová D., Rochovská I. (2016) Hráme sa a tvoríme [We play and create]. Bratislava : Pro Solutions. 164 s.
17. Švábová B. (2017) Rozvoj komunikácie v inkluzívnom školskom prostredí v predprimárnom období vzdelávania [Development of communication in an inclusive school environment in pre-primary education]. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo KU v Ružomberku. 141 s.
18. Petlák E. (2004) Všeobecná didaktika [General didactics]. Bratislava: IRIS. 316 s.
19. Dolinská E., Horňák L. (2017) Inklúzia – determinant funkčnej gramotnosti žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia [Inclusion - a determinant of the functional literacy of pupils from a socially disadvantaged environment.]. Drogobych : TzOV «Trek-LTD». 169 s.

20. Švábová B. (2008) Metódy tvorivej dramatiky v edukačnom procese v predprimárnom a primárnom vzdelávaní [Methods of creative drama in the educational process in pre-primary and primary education]. Ružomberok : PF KU. 80 s.

The paper focuses on inclusive education and points to the important position of a teacher at a school who educates and develops the personality of the pupil and prepares him or her for life. High demand is placed on the personal and character attributes of the teacher. In the contribution increase attention is focused on teacher's creativity and creative activities at school.

Keywords: inclusion, teacher, creativity, creative process.

В статті зосереджено увагу на інклюзивній освіті та ролі вчителя, який навчає, виховує та розвиває особистість учня і готує його до життя. Високі вимоги покладаються на особистісні риси вчителя. Наголошено на важливості творчого підходу у діяльності вчителя. Розглянуто основні проблеми, на які необхідно звернути увагу при організації роботи вчителя в умовах інклюзивного середовища: особистість вчителя в інклюзивній школі, творчий підхід у педагогічній діяльності, застосування творчих ігор. Наголошено на основних цінностях та компетенціях: повага до цінності та індивідуальності учня; спрямування на підтримку всіх учнів; налаштування на співробітництво; акцент на професійному розвитку особистості. Щоб учитель керував розвитком творчості у дітей, він сам повинен бути творчою людиною, оскільки творча людина використовує природний непередбачуваний творчий потенціал. Виявлено, що у педагогічній практиці є величезна кількість творчих ігор з творчими завданнями, у процесі яких учні можуть висловлювати, створювати, розвивати сприйняття, співпрацювати колективно, розуміти і знайомитися один з одним у різних ігрових ситуаціях. Визначено, що добре підготовлені театральні творчі заходи дозволяють учням у творчому процесі відкрити себе, а педагогові виявляти їх унікальність та оригінальність. Розроблено сценарій театральних постановок «Королівська кухня», «Садові фрукти», «Вітер і листя» та інші. Зроблено висновок, що професійний вчитель в інклюзивній школі мотивує творчий процес у пізнавальній діяльності учнів, передає та розвиває знання, стимулює інтерес до знань. Гуманізація освіти та навчання передбачає творчість, необхідну для навчання учнів в інклюзивній школі, щоб навчитися жити в інклюзивному середовищі, правильно сприймати середовище та суспільство, вміти виражати себе без перешкод, шукати різні відповіді на поставлені завдання, співпрацювати разом і отримувати нові знання і досвід.

Ключові слова: інклюзивне середовище, вчитель, творчість, творчий процес.

UDK 373.6(075)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-180-182

Lypchanko-Kovachyk Oksana,

PhD in Pedagogy, senior teacher

Mukachevo state university, Mukachevo

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF PREPARATION TO EXTERNAL INDEPENDENT EVALUATION IN FOREIGN LANGUAGE

The aim of external independent evaluation in Ukraine lies in the idea to increase the level of education of the population of Ukraine and to ensure the realization of the constitutional rights of citizens to the equal access of the quality education. An overview of critical literature and the analysis of previous outcomes of foreign language teaching and learning outcomes makes it possible to distinguish five basic steps for successful students' training: motivation and encouragement, moral support for students, a good selection of methodological support, regular teacher-student cooperation, and systematicity.

Key words: EET, successful preparation, systematic.

Formulation of the problem. External independent evaluation or External independent testing (EIT, external testing, ET) - examinations for admission to universities in Ukraine. Complex organizational procedures (first - testing) aims to determine the level of academic performance of secondary schools during their admission to higher education. The purpose of external evaluation: improving public education and implementation of Ukraine's constitutional rights to equal access to quality education, monitoring of compliance with the State Standard of secondary education and the analysis of the education system, predict its development.

Analysis of recent research. The psychological peculiarities of the preparation of high school students for out-of-school education are determined by the individual-age characteristics. The young age is quite susceptible to the development of thinking, which allows them to moderately engage in self-education, expand their horizons. An important role for improvement of psychological characteristics of senior pupils is played by various methods, creative-developing technologies, aimed at experiencing a situation of success, stimulating interest in educational material.

The aim of the article lies in singling out methodological peculiarities to student' preparation to EIT.

Results of investigation. The development of thinking in the educational process is inseparable from the development of speech. Speech and speech abilities are individual psychological opportunities that ensure success in educational and cognitive activities and linguistic communication, ease in the acquisition of knowledge, skills and abilities.

Can this all guarantee the successful completion of external testing? A teacher can recommend study literature so that the student can study a particular topic deeper, try to explain some of the details in the specifics of preparation for the external testing, to help improve the practical language skills.

Of course, for the successful preparation of EIT it is necessary to have sufficient luggage of knowledge and proper level of practical training. However, the graduate, in the first place, requires knowledge of syntax, spelling and consistent expression of their own thoughts on a given topic. All this will help you to score a significant amount. The graduate should be responsibly put to testing: do not be late, count time, not leave blank in the form - try to solve the problem at least by the method of exclusion, check themselves, carefully fill in the answers in the form and do not try to write off to a neighbor: anyway, answers and questions in each the test notebook is located in different ways.

To prepare schoolchildren to EIT in foreign language is not a matter of one month, not even one year. EIT is a test of not only pupils' knowledge, but also of teacher's work, attitude to the performance of professional duties. The real teacher makes an EIT with his students, rejoices in success and makes conclusions from failures.

A certain strategy for solving this problems can help. According to the results of the polls of former entrants, the best way to go through EIT is to start with simple linguistic tasks, then answer the easiest questions from the literature, then continue to fulfill the creative task, and then pass on to the test.

This strategy is based on the fact that you will not earn a lot of points on the test, but it is better to perform creative tasks better.

The pupils should not only master the basic sections of linguistics, but also actively use the language as a means of communication and expression, freely express their own thoughts, and, in oral and written form, perform speech activity. Studies show that in the practice of Ukrainian-language education there is no proper connection between theoretical knowledge and practical language skills that generates different types of errors. This leads to the fact that the graduates are not well-formed communicative skills. In accordance with the goal of the foreign language course, a synthesis of already known knowledge students, therefore, it is advisable to experiment with the forms of conducting lessons, create an atmosphere of cooperation, business communication. The main thing in the educational process is the reorientation of passive forms and methods of teaching into active creative work. The main characteristic of active teaching methods is the focus on the disclosure of the personal self as a student and a teacher through their creative interaction.

Among the active methods in the high school are: heuristic observation of linguistic phenomena, research methods, modeling of communicative situations, method of semantic vision of the text, the method of symbolic vision of the text, the method of creative self-realization.

It is quite important in today's language learning that students develop creative language competence - the ability to creatively solve a speech problem, ability to act not on the model, but in an original way, in a new way during the solution of communicative and situational tasks. Technologies used in the course of the Ukrainian language should be aimed at the student having such a practice that will help him to master the general and special skills, skills necessary for the successful mastering of the program in a foreign language.

Preparation for an EIT does not begin at any stage of the training (it can only intensify or revive, for example, in grades 10-11), and in all other classes it should be a long-lasting process.

An overview of critical and methodological literature on the investigated aspect makes it possible to distinguish five stages of productive cooperation between a teacher and a pupil on the way of intensifying the preparation for the EIT.

The **first step** is the psychological contact between the teacher and the student.

This aspect is usually worked out and studied by psychologists, but all teachers are also good psychologists and are well aware that first of all, we need to create an atmosphere in the classroom that would help children feel comfortable, open their abilities, create a desire to study that or another subject. A teacher must be patient and demanding at the same time, apply collective forms of work, and, at the same time, seek an individual approach to each student. Simple rules for achieving psychological contact with a student:

- to be sincere with pupils;
- do not let your anger escape outside;
- to be happy with the child and help with her children's problems;
- to put only difficult tasks before the children and not to forget to check them;
- do not create situations that would spell your unprofessional nature;
- to become but a senior friend, advisor, friend to a pupil.

The **second step** is the motivation of the student during the preparation for the external testing.

It would seem that the teacher did everything right: he gave a solid knowledge of the student, repeated linguistic analysis, worked out the works, analyzed them, and the student was given everything quite easily, but when it was time to repeat everything, fix it, work on tests, work-reflection, the student is not sure. , whether it is necessary to make him an external specialty, which specialty to choose, to which university to submit documents. It is not surprising that this situation emerges. Unfortunately, events in our state are drawn up in such a way that without the material support you can not get education, even if the state pays for your studies. Another problem: you can graduate from the university and

not find a job in a specialty, or the payment of this work will be such that it will not be able to provide a decent life. Moreover, children often do not realize what kind of activity they are inclined to, because neither the family, the school nor the society has set itself the goal of revealing the talents of this child. And therefore, unfortunately, there are cases when graduates submit documents to any university, so that only the certificates are suitable. Therefore, on the teacher's shoulder is another difficult task: to correctly direct the student, to push to the kind of activity that would bring the moral, but once, perhaps, and material pleasure, to indicate what should be the discipline of a particular specialty, and, most importantly, Encourage higher education if the child deserves it and strives for it. I begin to talk with my pets about such topics somewhere in grades 8-9. Let me give examples from the life of our school students: who has studied, to which university has entered, what has achieved. Believe me, I often campaign in the lyceum on the workers' profession, because not everyone needs higher education. But if the child can convince of the need for higher education as a guarantee of a better future, as a condition for achieving a dream, working with such a child is much easier and more pleasant, because then she knows what she wants and works much better.

Third step: proper organization of training for external testing.

A school curriculum in a foreign language in grades 10-11 is constructed in such a way that we can repeat the lessons of all material in the previous classes, and some topics are considered in depth, which facilitates preparation for external testing. On coherent speech classes work to improve work on reflection. But that is not enough. Every student who wants to get a positive result must work a lot on his own. And the task of the teacher to help the student to properly organize their own training. This is due to the fact that students often clutch for the study or repetition of all subjects at the same time, nothing, as a rule, does not have time, launch school material from other subjects and can not independently arrange their mode. Therefore, I propose such options. We schedule one lesson a week in the afternoon. In these lessons, we disassemble topics that interest most students or are difficult to give. In addition, children can come up with a request to explain a question at a break, after classes individually. In the lesson, you can also do something like "hot five-minute", as a means of preparation for external testing. With the applicants for the medal, I developed the following training tactics: I try to individually repeat the entire material from the Ukrainian language in the 10th grade, in class 11 pay more attention to the literature, and the material from the language repeat the one that is harder to digest, the material , which was given easy, to check with tests and only if there are errors, repeat it again. Students with an initial or intermediate level of knowledge work out, so to speak, the technical side of the EIT. They learn first of all to read the task carefully, understand where one answer can be, and where several, which tests are closed, and which are open, and then we learn to give correct answers from the linguistic or literary material. Such tasks are also carried out on an individual basis.

The fourth step: the peculiarities of preparation for the external language teaching in the Ukrainian language and literature.

Each subject has its own peculiarities that must be taken into account when preparing for an EIA.

At each lesson take a little time to repeat the linguistic material with the help of interactive and innovative technologies, so that it is interesting and beneficial to work;

- do not forget about language tests (phonetic, lexical, morphemic, morphological, syntactic, stylistic, etc.) during tasks;
- use oral linguistic messages (prepared and unprepared in advance) for fixing the material or for the end of the lesson;
- to offer pupils in each lesson small oral and written miniature works;
- perform as often as possible test tasks both closed and open;
- work with dictionaries, supplementing the vocabulary of students, teach them to appreciate and protect their native language.

Fifth step: moral support for your pupils.

Students do not always justify our hopes, but we must be able to perceive them as they are. We can make them better by our own work, and by our own example, and not by reproaches and remarks. Therefore,

at the last stage of your long collaboration, it is very important to support your pupils, to praise even for insignificant achievements, to assure you that you believe in them, and what will happen to them, because it is not important in life, the main thing is to educate a good person.

A modern lesson in a foreign language requires the teacher to apply not only well-thought-out methods and methods of study aimed at

studying and consolidating the material, but also effective means of testing students' knowledge.

Conclusions. The experience of conducting an independent external evaluation convincingly confirms that throughout the academic year teachers should constantly prepare students for such a special form of testing as external independent evaluation.

Literature used

1. Бондар М. Як навчити учнів розвивати свою пам'ять та використовувати її особливості у навчальному процесі / М. Бондар // Фізична газета. - 2014 рр. - № 1-2. - С. 13-15.
2. Тестування та рівний доступ до якісної вищої освіти: громадська думка про ЗНО, вступ до вишів, проблеми вищої школи [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://dif.org.ua/ua/polls/2011-year/dfsrtu.htm>.
3. Хриков Є.С. Теоретико-методологічні засади моніторингу якості професійної підготовки [Електронний ресурс] / Євген Хриков. - Режим доступу: <http://prof.osvita.org.ua/uk/kar'era/statii/2.html>.
4. Hughes A. Testing for Language Teachers / A. Hughes. - Cambridge : Cambridge University Press, 1989. - 170 p.
5. Principles and Practice of Language Testing: Materials of training in the Principles and Practice of Language Testing / by Delaso. - 20 - 22 February 2006. - UK Ltd., 2006.

References

1. Bondar M. Yak navchaty uchniv rozvyvaty svoyu pam' yat ta vykorystovuvaty yiyi osoblyvosti u navchalnomu protsesi [How to teach students to develop their memory and use its features in educational process] // Fizychna hazeta. - 2014. - № 1-2. - S. 13-15.
2. Testuvannya ta rivnyy dostup do yakisnoyi vyshchoyi osvity: hromadska dumka pro ZNO, vstup do vyshiv, problemy vyshchoyi shkoly [Testing and Equal Access to Qualitative Higher Education: Public Opinion on OIE, Entrance to Higher Education, Problems of Higher Education] (zahalnonatsionalne opytuvannya) [Elektronnyy resurs]. - Rezhym dostupu : <http://dif.org.ua/ua/polls/2011-year/dfsrtu.htm>.
3. Khrykov YE. Teoretyko-metodolohichni zasady monitorynhu yakosti profesynoyi pidhotovky [Elektronnyy resurs] / [Theoretical and methodological principles of monitoring the quality of professional training] Yevhen Khrykov. - Rezhym dostupu : <http://prof.osvita.org.ua/uk/career/articles/2.html>.
4. Hughes A. Testing for Language Teachers / A. Hughes. - Cambridge : Cambridge University Press, 1989. - 170 p.
5. Principles and Practice of Language Testing: Materials of training in the Principles and Practice of Language Testing / by Delaso. - 20 - 22 February 2006. - UK Ltd., 2006.

Цель внешнего независимого оценивания: повышение уровня образования населения Украины и обеспечения реализации конституционных прав граждан на равный доступ к качественному образованию. Обзор критической литературы и анализ предыдущих результатов ВНО по иностранному языку позволяет выделить пять базовых шагов для успешной подготовки учеников: мотивация и поощрение, моральная поддержка учащихся, удачный подбор методического обеспечения, перманентная сотрудничество учителя и ученика, учет специфики дисциплины.

Ключевые слова: ВНО, успешная подготовка, систематичность.

Мета зовнішнього незалежного оцінювання: підвищення рівня освіти населення України та забезпечення реалізації конституційних прав громадян на рівний доступ до якісної освіти. Для успішної здачі ЗНО слід мати достатній багаж знань і належний рівень практичної підготовки. Однак від випускника, в першу чергу, вимагаються знання синтаксису, орфографії та послідовне висловлення власної думки на задану тему. Огляд критичної літератури та аналіз попередніх результатів ЗНО з іноземної мови дозволяє виділити п'ять базових кроків для успішної підготовки учнів: мотивація та заохочення, моральна підтримка учнів, вдалий підбір методичного забезпечення, перманентна співпраця вчителя та учня, систематичність.

Ключові слова: ЗНО, успішна підготовка, систематичність.

UDK 373.6(075)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-182-185

Şevciuc Maia,
PhD, Associate Professor
Dandara Otilia,
Dr. Hab., University Professor
Moldova State University

ROLE OF ALTERNATIVE TRAINING STRATEGIES IN SUPERIOR SCHOOL

The article deals with the issue of ensuring the quality of professional training in the university framework. The central idea we valorize is that project-based learning is a process of professional training for the future specialist with focus on the development of research competencies, self-perfection, initiative, individual and collective solving of problems in the professional reality. Project-based learning (PbL) is the strategy that stimulates authentic learning in real contexts, personal engagement and involvement in social change at community level.

Keywords: research, research competence, research activity, initial professional training, project-based learning.

In the last few decades, changes in society have become more and more subjects for debates, analyzes and forecasts. On the background of globalization, a real explosion of technologies, information, re-hierarchization of values, etc. is identified. In this context, initial

professional training is marked by numerous contradictions and dysfunctionalities:

– the non-recognition of necessity to approach and solve some problems faced by society today and manifestation of lack of interest in

the formation of an appropriate professional style for students in their training and education;

- the tendency to emphasize pragmatism in professional training and noncritical acceptance of the ideas of postmodernism regarding teaching and the roles of future specialists;
- the existing imbalance between theory and practice in the training of future specialists;
- the implementation of new knowledge and disciplines amidst the preservation of certain stylistic accents that are not able to produce the desired changes.

Often accompanied by the inappropriate attitude manifested by students in relation to their own training, the dysfunctions encountered provoke an alarm signal and oblige to a closer analysis of the levers by which the desired change can be achieved. The situation presented implies a change of vision and professional style.

In the world plane, professional training has been approached from several perspectives: functionalist perspective focused on findings and exigencies related to changes in society (G. Brown, G. Dickson, R. Saxe), technological perspective of training (M. Linard, I. Prax), perspective based on the link between research and training (G. de Landsheere, G. Mialaret), perspective centered on the notion of training situation, on "placing in the situation" (G. Ferry). To confront the future, education and professional training systems need to be adapted to provide a broad knowledge base and develop the competencies necessary for active life.

Education specialists are required to understand complex situations that can change in an unpredictable way. In this context, the acquisition of knowledge and competence training must go hand in hand with widening of the horizon and acceptance of its own responsibility in society.

It is expected that in a period marked by technological change the need for updating and the one for lifelong learning will increase. Thus, no matter how good the theoretical training is, the selection of pertinent knowledge and their use in solving new situations will appeal to a set of intellectual skills and higher order learning skills, to mental structures of superior order under wider adaptation and mobility requirements.

In this perspective, the cultivation of scientific spirit and the training of students in the spirit of understanding the research character constitute the major goal of the professional training. The training of students in the scientific research activity and stimulation of their interest in research and development of their creative potential implies the following:

- Development of scientific knowledge, placing students in a situation to experience scientific and practical experiences that involve the use of exploratory, investigative and rediscovery tools, what fosters the habit of learning processes through research;
- Development of competence to elaborate knowledge through personal action, what involves transforming students from simple knowledge consumers into "producers" of their own knowledge, a metamorphosis that finds expression in J. Reardon's words, according to which any teacher should be less interested in teaching students the science, but more interested in teaching them to think like scientists who ask questions, find solutions, try, act consciously, participate effectively and emotionally;
- training students' scientific culture by bringing together a corpus of fundamental, coherent and solid knowledge, built as much as possible by own efforts, instead of memorization and reproduction of the discoveries and conclusions of science, their involvement in situations to find solutions to the theoretical and practical problems they will face through the research;
- equipment with means of research and expression, respectively with methods of skills and inductive and deductive research, with learning strategies through discovery and solving problem situations that can then be used in a real professional context;
- Development of interest in science and certain superior cognitive capacities: divergent and convergent thinking, constructive imagination, capacity to explore, emit and verify hypotheses concerning the causes and relationships, ability to discover and develop own

knowledge, resolute capabilities, ability to generalize, form the principles and apply them in particular situations, capacity of critical analysis and reflection, etc. [2].

Elements and componential parts of a scientific paradigm are only rarely available to the student as conscious and explicit rules. Instead, he gets to know them implicitly in his concrete relationship with the paradigm, learns and assimilates it when introduced to solving concrete problems during the studies under the guidance of an experienced scientist [5, p. 45].

The idea to be valorized is that the student carries in himself the means of his own development. The development of thinking and a value system is the way of putting into practice one's own means of transformation, what allows for progress in what concerns knowledge and action [9, p. 91]. In this context, future specialists must meet all the requirements for self-improvement and for professional competencies training.

The depth and complexity of students' professional training is based on two dimensions: on the one hand - the training of professional qualification on the basis of professional training programs, on the other hand - the active, gradual involvement of students in research activity on the basis of individual programs. In this sense, we can speak of differentiation through assignments realized by students in research and self-realization activity, taking into account the individual interests and possibilities of each student.

The achievement of this goal under the conditions of postmodernity is in close connection with the valorisation of research activity in the higher education institutions. For the functionality of the student's scientific activity the conditions of efficiency must be ensured.

In this respect, Project-based Learning (PbL) is the strategy that stimulates authentic learning in real contexts, personal engagement and involvement in social change at community level. The projects address a real problem, and students learn through direct action. Placing the problem in the center of project is considered the way we maintain the living nature of investigation and the open character of research. In order to efficiently exploit the method of research projects, students must practice the formulation of substantiated arguments, carry out experiments to generate and test hypotheses, solve problems and be involved in decision-making.

J.D. Bransford notes that project-based learning is comprehensive and engages students in a cooperative investigation [1]. Students find solutions to the problem by formulating questions, debating ideas, expressing predictions, designing plans or experiments, collecting and analyzing data, formulating conclusions, communicating the ideas and results of investigation.

J.W. Thomas synthesizes the main features of project-based learning, highlighting its benefits in institutional practice (as part of professional development programs):

- the project focuses on core content in the curriculum, what makes learning and often evaluation more effective;
- the projects start from important and dynamic questions, derived from the content, which generate the optimal involvement of students and structure the intellectual approach to the finding of solutions;
- the projects involve students in the activities of problem identification, generation and development of solutions, in the creation of a final product such as a presentation, a report, an invention or a model;
- the projects are mostly student centered; teachers have the role of facilitators and guides, but it is the responsibility of students to define and develop their own projects;
- the projects are developed starting from real ideas and situations rather than from academic approaches and initiatives; the projects are genuine efforts to solve and investigate real-world dilemmas [7].

Thomas J.W. emphasizes the depth of learning and intrinsic motivation as essential benefits of this training approach, along with the focus on systemic learning.

Thus, project-based learning is a process of professional training of the future specialist, focusing on the development of investigative

skills, self-improvement, initiative, individual and collective problem solving in professional reality. A peculiarity of project-based learning is the individual approach to creative self-realization of students.

Referring to the investigative activity carried out by students and their implications in the professional training, we need to highlight its procedural characteristics, identify the possibilities of amplifying the tasks of training the investigative competence and its valorisation in the professional activity.

The student's scientific research activity is his interrogation he tries to respond to, it is his "anxiety", and its results have to be demonstrated, verified, and proven to be valid [5, p. 49]. Thus, there appears a necessary to form a set of competencies for the student researcher, which would allow his/her effective integration on the labor market. The accomplishment of this task requires the realization of the knowledge-skills-attitudes triad, manifested by students in the investigative activity. In this sense, we speak of students' general knowledge about research as a distinct activity, about science and its potential in the evolution of civilization processes, about vocational training through research. The object of knowledge must be inseparable from the act of research, forming together a unit of attitude and thought, including a unit of practical activity. The student should thematize the subject of his scientific research in the sense of training as a fact of scientific knowledge to include it in his sphere of thought.

Another component of the research competence manifested by students is the scientific-investigative skills, transposed in terms of concrete action: mental, reflexive, as well as the interaction between these. The ability in research activity engages the complex structures of personality, such as: those intellectual, volitional, creative, and emotional, which ensure the realization of tasks advanced in the changing conditions of reality.

The formation of scientific qualification requires a direct involvement in the research action and the acquisition of practical experiences. The research action is a concrete behavior of the student who can focus on the identification, clarification and resolution of problems they face in their own training process, reflecting on the results of the research, developing a reflexive practice, self-assessing himself permanently, integrating theory and practice, being considered systems of values, ideas and beliefs that are represented both in enunciative forms and in the form of practices. The significance of practices in this context reflects finding the solutions through concrete actions. Students should be involved in concrete activities in which they will act strategically, deliberately experimenting with what they intend to improve in practice, will monitor the action, circumstances and consequences of the action, will retrospectively reconstruct an interpretation of the action in context as a basis for the future action. In the research process, information is collected, shared, discussed, recorded, evaluated, and is the base for the action, having an observational and behavioral character.

The active involvement of students in the implementation of projects is subordinated to the following stages: (1) identification, evaluation, and formulation of a problem in the field of concrete vocational training; (2) discussions, preliminary negotiations between the participants in the research finalized with the proposal of a research project, in which the problems and the intention of solution are specified; (3) analysis of bibliographic sources for the comparative clarification of solutions proposed by other researchers for similar problems; (4) modification/redefinition of the original project; (5) selection of research and action procedures: management of the research, responsibilities of participants, choice of practical action methods, assignment of tasks, etc.; (6) establishment of the assessment procedures to be applied throughout the research; (7) implementation of the research project itself, specification of the methods for data collection; (8) monitoring of activities, tasks and ensuring permanent communication of the students researchers group; (9) data analysis and interpretation, evaluation of the results and research project; (10) final report outlining the main outcomes,

recommendations, ways to disseminate the results to those concerned, the next action directions [apud 10].

What types of projects can be achieved? There can be carried out group projects, individual projects, community projects, longitudinal projects, etc. In this sense, A. Kolmos offers the following classification:

- task-focused projects where the teacher has a great influence and chooses the theme or problem and the task that is close to the thematic area of the discipline studied;

- projects on subjects (discipline projects), where students have the freedom to choose the methods used to investigate the theme/problem from a variety of pre-selected problems;

- problem-centered projects, where the problem determines the choice of disciplines and methods, and students have a high degree of autonomy [6].

Each of these types of projects is appropriate for different stages of learning process and study levels, providing the opportunity to practice skills, generating different learning outcomes.

Thus, the act of research becomes a process of acquiring knowledge. Project learning contributes to the formation of investigative competence, having as constitutive elements the exploratory capacity, resolute attitude, divergent thinking, creativity potential, inductive reasoning, and generalization capacity [10, p.159].

Given the fact that contemporary society has become a society of knowledge and informatization, the production of goods is ensured by an increasing number of specialists who produce and valorize the knowledge. In these conditions, the very nature and essence of the organizations and social units is transformed in depth. The main consequences of these transformations focus on the organization of enterprises and economic-social units mainly on the basis of intellectual work and not physical labor; the work and activities are carried out on the basis of scientific knowledge; the relationship between intellectual workers and directly productive workers is transformed in order to increase the ratio between these two categories in favor of the first category; cognition and knowledge become the main elements of efficiency, performance and competitiveness.

Generalizing, we can mention the following:

- Learning through projects is a pedagogical student-centered approach inspired by constructivism that consists in thorough investigation (individual, in large or small groups) of a theme or problem that captures the interest, energy and time of students, in which both the process and products are evaluated.

- Generally, learning through projects incorporates an educational philosophy that influences curriculum design and training practices. Pragmatically, the teacher decides the projects together with students, taking into account their interests, rights and needs, but also respecting the requirements formulated by the program and the standards of professional training.

- In complementarity with other strategies, the goal of learning through projects is that the student eventually becomes an autonomous person who learns continuously and efficiently, thinking critically, acting individually in groups and communities.

- Learning through projects demonstrates continuity and contextual adaptations.

By learning through projects inspired or required by the professional world, students are oriented towards the real world of jobs places, and the distance between the academic environment in which they are initially trained and the professional environment for which they need to be trained diminishes [8].

Experiences of authentic learning anchors students into the realities and conventions of the professional environment; at the same time, they reinforce their values, principles and theoretical acquisitions acquired within the university study programs.

References

1. Bransford J.D., Brown A.L., Cocking R.R. How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Washington, DC: National Academy Press, 2000
2. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. (*Alternative and Complementary Training Systems. Structures, Styles and Strategies*). Iași: Polirom, 2008
3. Cojocaru Victoria. Teoria și metodologia transferului inovativ în învățământul superior. (*Theory and Methodology of Innovation Transfer in Higher Education*). Chișinău: Pontos, 2010
4. Enăchescu C. Tratat de teoria cercetării științifice. (*Treatise on Scientific Research Theory*). Iași: Polirom, 2007
5. Integration of Science and Higher Education. Concepts, Guidelines, Strategies. Chișinău: CEP USM, 2007
6. Kolmos A. Reflections on Project Work and Problem-Based Learning. *European Journal of Engineering Education*, 1996, 21(2), 141-148
7. Thomas J.W. A Review of Research on Project-Based Learning. San Rafael, CA: Autodesk Foundation, 2000
8. Ulrich C. Învățarea prin proiecte. Ghid pentru profesori. (*Learning Through Projects. Teacher's Guide*). Iași: Polirom, 2016
9. Vințanu N. Educația universitară. (*University Education*). București: Aramis Print, 2001
10. Păun E., Potolea D. Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. (*Theoretical Fundamentals and Applicative Approaches*). Iași: Polirom, 2002
11. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы. (*Dialectics of Pedagogical Research: Logical and Methodological Problems*) / N. V. Bordovskaya. - St. Petersburg: Publishing House of the RHGI, 2001
12. Бордовская Н.В. Педагогическая компетенция субъекта профессионально-личностного развития: Учебное пособие. (*Pedagogical Competence of Subject of Professional and Personal Development: Tutorial*). - SPb.: Publishing House of St. Petersburg University, 2009.

Стаття присвячена проблемі забезпечення якості професійного навчання студентів в рамках університету. Головна ідея полягає в тому, що навчання на основі проекту - це процес професійної підготовки майбутнього фахівця з нахилом на формування дослідницької компетенції, самодоскональності, ініціативності, індивідуального та колективного вирішення проблем у професійній діяльності. Автором зазначено, що проектне навчання – це стратегія, яка стимулює справжнє навчання в реальних контекстах, особистому залученні та залученні до соціальних змін на рівні громад.

Ключові слова: дослідження, компетенція досліджень, наукова діяльність, початкове професійне навчання, проектне навчання.

Статья посвящена проблеме обеспечения качества профессионального обучения студентов в рамках университета. Главная идея заключается в том, что обучение на основе проекта - это процесс профессиональной подготовки будущего специалиста с упором на формирование исследовательской компетенции, самодостаточности, инициативности, индивидуального и коллективного решения проблем в профессиональной деятельности. Автором отмечено, что проектное обучение – это стратегия, которая стимулирует обучение в реальных контекстах, личном привлечении и привлечении к социальным изменениям на уровне общин.

Ключевые слова: исследование, компетенция исследований, научная деятельность, начальное профессиональное обучение, проектное обучение.

РОЗДІЛ IV

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ

УДК 378: 81*271

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-186-188

Голубовська Ірина Владиславівна,
кандидат філологічних наук, доцент,
Підгурська Валентина Юрївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,

Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розкрито зміст поняття «культура мовлення», охарактеризовані комунікативні якості мовлення як значимий фактор становлення майбутніх класоводів. Розглянуто основні аспекти вияву культури мовлення: правильність, точність, доступність, лаконічність, логічність, дієвість, доречність, виразність. Рекомендовано теоретичну інформацію поєднувати з тренувальними завданнями. Наведено приклади практико орієнтованих завдань на формування навичок оптимального використання студентами комунікативних ознак мовлення в їх майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: культура мовлення, комунікативні якості мовлення (правильність, точність, доступність, лаконічність, доречність, логічність, дієвість, виразність).

Постановка проблеми. Характерною прикметою новітньої доби став щирий інтерес наших співвітчизників до української мови загалом і до літературної зокрема. Багато українців усвідомлює, що саме через мовлення відображається загальнокультурний рівень людини, а бездоганне опанування літературної мови є важливим показником освіченості, інтелігентності. У цій площині закономірно зростає значення й культури мовлення.

Розглянемо сутність поняття «культура мовлення». На думку З. Мацюк, культура мовлення – це дотримання мовних норм вимови, наголосу, слововживання й побудови висловів, точність, ясність, чистота, логічна стрункість, багатство й доречність мовлення, а також дотримання правил мовленнєвого етикету [2, с. 26]. За визначенням М. Ільша, культура мовлення – упорядкована сукупність нормативних, мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст мовлення й задовольняють умови й мету спілкування [1, с. 5]. О. Семенов зазначає: «Культура мовлення – нормативність і доцільність викладу інформації, тобто філологічне і психолого-педагогічне обґрунтування використання граматичних структур відповідно до умов і вимог конкретної ситуації» [4, с. 200].

Виділяють такі основні аспекти вияву культури мовлення: нормативність (дотримання всіх правил усного й писемного мовлення); адекватність (точність висловлювань, ясність і зрозумілість мовлення); естетичність (використання експресивно-стилістичних засобів мови, які роблять мовлення багатим і виразним); поліфункціональність (забезпечення застосування мови в різних сферах життєдіяльності) [3, с. 18].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До питань формування культури мовлення студентів нефілологічних спеціальностей у своїх розвідках зверталися Н. Бабич, О. Біляєв, А. Богущ, Л. Варзацька, М. Васьуленко, І. Вихованець, А. Капська, К. Климова, А. Коваль, К. Козирева, Т. Лепеха, Л. Мацько, Г. Онуфрієнко, Г. Сагач, З. Сікорська, Л. Скуратівський, О. Сліпущко та ін.

Провідну роль у підвищенні рівня культури мовлення студентів ЗВО відіграють навчальні дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» та «Дитяча література з основами культури і техніки мовлення». Заняття із цих курсів варто будувати таким чином, щоб студенти усвідомлювали мову як важливий засіб формування думки, засіб інтелектуального розвитку, розширення кругозору та прояву культури.

Мета статті: проаналізувати комунікативні ознаки мовлення та запропонувати систему вправ, спрямованих на формування культури мовлення майбутніх класоводів.

Завдання дослідження: характеристика провідних комунікативних ознак мовлення; розробка тренувальних завдань, спрямованих на формування навичок оптимального використання студентами комунікативних ознак мовлення в їх майбутній професійній діяльності.

Результати дослідження. Загалом у процесі вивчення даного питання можна використовувати різні завдання: підготовка повідомлень із проблем культури мовлення; самостійні тренувальні вправи; реферування наукових праць; укладання словничка наголосів; ведення термінологічного словника з курсу тощо.

Однією з головних комунікативних якостей мовлення є *правильність* – відповідність мовлення прийнятим у певну епоху нормам літературної мови (орфоепічним, графічним, лексичним, морфологічним, пунктуаційним, акцентуаційним, словотворчим, морфологічним, синтаксичним, стилістичним).

Розглянемо приклади тренувальних вправ, які можна запропонувати студентам для удосконалення правильності їх мовлення.

Завдання 1. Подані слова перекладіть на українську мову. Порівняйте орфографічні норми української та російської мов.

Рассмотреть, розыск, рассмешить, рассказать, разыграть, разгромить, размышление, рассчитать, разобрать, разбежаться, разломать; бесславный, безграмотный, бессмертный, бескозырка, бесконечный, безработный, бездумный, беспроволочный, бесчестный, безветренный.

Завдання 2. За допомогою словника наголосів поясніть значення поданих омографів. Складіть речення з трьома парами омографів.

Атласний – атласний, білізна – білізна, вершковий – вершковий, вигода – вигòда, виходити – вихòдити, відомість – відòмість, гладкий – гладкий, замковий – замкòвий, зона – зонà, ірис – ірìс, ко́лос – колòс, поділ – подòл, очник – очнìк, танковий – танкòвий, ядерний – ядèрний.

Не менш важливою ознакою культури мовлення є його *чистота* – усунення з мовлення позалітературних, діалектних, просторічних, жаргонних, брутальних елементів, а також іншомовних слів, уживаних без достатньої потреби. «Чисте» мовлення відповідає нормам сучасної української літературної мови.

Завдання 3. Подані слова згрупуйте за такими ознаками: діалектизми, жаргонізми, канцеляризми.

Кумачка, шпора, людино-година, дзигарки, крумплі, бомба, шпаргалка, товаропостачання, фізра, засвідчення, ровер, стипендія, ліжко-місце, ділове засідання, академка, ляскавица, вуйко, вірча

грамота, перетика, лісовий масив, ватра, академзаборгованість, абітура, тайстра.

Завдання 4. У поданому уривку знайдіть діалектизми та розподіліть їх по групах: лексичні діалектизми, фонетичні діалектизми, граматичні діалектизми.

– Та цу ногу сапов шкребчи, не ти її слинов промивай, – говорив Іван іспересердя.

– Діду Іване, а батюгов того борозного, най біжить, коли овес поїдає...

Це хтось так брав на сміх Івана, що видів його патороч зі свого поля. Але Іван здавна привик до таких сміхованців і спокійно тягнув бодяк далі. Як не міг бодяка витягнути, то кулаком його вгонив далі в ногу і, встаючи, казав:

– Не біси, вігниш та й сам віпадеш, а я не маю часу з тобою панькатися... (За В. Стефаником).

Глибина знань, ерудиції, словникового запасу майбутнього класовода залежить від *точності мовлення*. Ця комунікативна ознака відображає відповідність (або невідповідність у випадку комунікативної невдачі) мовлення думкам мовця. Точним можна назвати таке мовлення, в якому значення слів відповідають лексичним значенням, зафіксованим у словниках (глумачних, термінологічних, іншомовних слів тощо).

Завдання 5. Відредагуйте неправильні словосполучення, поясніть причини виникнення помилок.

Кафе під відкритим небом; на ніч дивлячись; я віддаю собі звіт; дитяча площадка; урочисті міроприємства; сходовий проліт; вилита бабушка; невідложне діло; кутова кімната; сильне землетрясіння; біжуча двочинка; стане в нагоді; писати з нової стрічки; на кулі вулиць; творожний десерт; навідатись до музею.

Мовлення майбутніх фахівців не буде досконалим без дотримання такої важливої комунікативної ознаки, як *стилість (лаконічність)* – відсутність у мовленні зайвих слів, непотрібних повторів, слів-паразитів, плутанини. Прагнучи досягти лаконічності, мовець має уникати тавтології (вживання однакових чи спільнокорених слів), плеоназму (прихованої тавтології), зловживання займенниками.

Завдання 6. Відредагуйте речення. Поясніть на прикладах, як надмірне застосування мовних засобів утруднює сприймання інформації.

1. Наталія Миколаївна – досвідчений дитячий педіатр. 2. Наш університет, він назавжди залишиться в наших серцях. 3. Корисно використовувати і традиційні народні засоби. 4. Сьогодні, значить, студенти запрошуються на екскурсію, значить, до краснзавчого музею. 5. На жаль, зараз у нас немає вільних вакансій. 6. Вона підійшла до нього і категорично відмовилась іти з ним до них. 7. Я захоплююсь українським народним фольклором.

Високу культуру мовлення забезпечує й *доступність мовлення* – відбір фактів, аргументів, мовленнєвих засобів із максимальним урахуванням можливостей сприйняття мовлення в конкретній аудиторії, тобто з урахуванням життєвого досвіду, освіти, професії, віку, ідейних переконань слухачів. Учитель початкових класів має бути особливо уважним до свого мовлення, оскільки його вихованці ще не готові до сприйняття складної термінології.

Завдання 7. Випишіть лінгвістичні терміни, доступні для сприйняття учнями початкової школи. Перевірте себе за чинною програмою МОН з української мови.

Звук, літера, метатеза, інтонація, аломорф, корінь слова, речення, склад, графема, наголос, алфавіт, асиміляція, текст, фонема, аналіз, апостроф, голосний звук, іменник, лексема, оронім, частка, прикметник, службові слова, дієслово, омонім, просаподосис, паронім, синонім, антонім, орфограма, префікс, інтерфікс.

Основою *логічності* мовлення майбутніх класоводів є логічне мислення, яке формується запасом знань і вмінням їх передати співрозмовникам. Логічне мовлення забезпечує смислові зв'язки між словами й реченнями в тексті.

Завдання 8. Яких численних логічних помилок припускається горе-наречений – персонаж Павла Глазового?

Прошу лічно дирекцію, а также завком, Щоб мене не уважали больш холостяком.

Ізо мною в брак вступає будуча жена.

Я для свайби совершаю вбивство кабана,

Какового приобрёл я весом в сто кіло

І в його сопровождаенні їду на село.

Ісходя із цього отпуск розрешить мені,

Ібо я у брак вступаю на чотири дні...

Висока культура мовлення немислима без дотримання *доречності мовлення* – добору, організації мовних засобів, що роблять мову відповідною меті, умовам, ситуації спілкування.

Завдання 9. Спробуйте розтлумачити подані жаргонізми з мовлення інтернет-користувачів. Поясніть, чому подані слова не доречні за межами інтернет-спільноти?

Гуглити, зафрендити, лайкнути, твітнути, постити, тролити, забанити, хайпанути, хейтер, апгрейдити, бот, флудити, фотожаба, юзати, маякнути, ватник, вишиватник, аватарка, глючити, ігнорити, капсити, нік, мило, фейк, мишкодром, флопнутися.

Для мовлення вчителя характерна така важлива ознака, як *дієвість (впливовість)* – здатність мовця пробуджувати в людях активне ставлення до життя, спонукаючи їх до творчої діяльності.

Завдання 10. Прочитайте фрагмент лекції Ліни Костенко «Гуманітарна аура нації, або Дефект головного дзеркала». За допомогою яких мовних засобів поетеса здійснює емоційний вплив на читачів?

Карамзін відкрив Росію, як Колумб Америку, – сказав Пушкін. Додамо: відкрив великою мірою за рахунок української історії. Америку Колумб відкрив, шукаючи Індію. Доля аборигенів відома. Ми ж Україну відкриваємо в Україні, і це нікому не загрожує ні втратою територій, ні духовних цінностей. Це лише вимагає перегляду звичної схеми. Перестановки некоректно поставлених дзеркал.

Комунікативна якість, що найбільше залежить від особи мовця, його ерудиції, – *виразність мовлення*. Саме ця риса мовлення створює емоційно-естетичну завершеність думок та почуттів, а також викликає відповідну реакцію слухачів.

Завдання 11. Прочитайте фрагмент оповідання Наталени Королевої «Мати». Підготуйте партитуру поданого тексту.

Сльози стікали по зморщених, жовтих щоках, спливали на світліни, пліли по них, а стара й не пробувала їх стирати, тільки дужче притискала до мокрих щок [Авторський правопис – І. Г., В. П.].

– Доле!.. Доле зла!.. За що так скривдила? За що так посьміялась?

Хіба ж не тремтіла вона над ними, як квочка над курчатами? Хіба ж не кидалася тигрицею на їхніх ворогів? Чи не віддала їм усієї своєї сили і свого життя, чи не зносила терпеливо і їхніх примх, і їхніх образ, чи ж не вибачала їм усього-усього, аби тільки життя усміхалось до них? Що більше могла вона їм дати?.. І от тепер – вона одна в цілм світі [5, с. 38].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, систематична й продумана робота з опанування комунікативних ознак мовлення може стати важливим чинником професійного становлення майбутнього класовода. Сучасний учитель початкової школи повинен не просто засвоїти ознаки культури мовлення, а й постійно дотримуватися їх у фаховій діяльності, адже саме якість мовлення свідчить про професійну підготовку педагога, про його особистісну спрямованість та бажання самовдосконалюватися. Висока культура мовлення є ознакою поваги до дітей, батьків, до педагогічного колективу, та й до самого себе – громадянина держави. Перспективи нових досліджень убачаємо в розробці низки завдань, спрямованих на вдосконалення культури усного фахового мовлення майбутніх класоводів.

Список використаних джерел

1. Ильаш М. И. Основы культуры речи: [учеб. пособие для филол. специальностей ун-тов] / М. Ильаш. – К. ; Одесса : Вища шк., 1984. – 187 с.
2. Мацюк З. Українська мова професійного спілкування: [навч. посібн.] / З. Мацюк, Н. Станкевич. – К. : Каравела, 2005. – 352 с.
3. Пахненко І. І. Методика навчання студентів-словесників професійно-орієнтованого мовлення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / І. І. Пахненко. – К., 1995. – 22 с.
4. Семенов О. М. Культура наукової української мови : [навч. посібн.] / О. М. Семенов. – К. : Академія, 2010. – 216 с.
5. Королева Н. Інакший світ : екзотичні оповідання / Н. Королева. – Львів : Бібліотека «Дзвонів», 1936. – 181 с.

References

1. Ilyash, M. I., 1984. Osnovy kultury rechi: [ucheb. posobie dlia filol. spetsyalnostei un-tov] [Fundamentals of Speech Culture]. K.; Odessa: Vyshcha shk.
2. Matsiuk Z., 2005. Ukrainska mova profesiinoho spilkuvannia: [navch. posibn.] [Ukrainian for Professional Communication]. K.: Karavela.
3. Pakhnenko, I., 1995. Metodyka navchannia studentiv-slovesnykiv profesiino-orientovanoho movlennia [Methodology for Teaching Students of Philology Professionally-oriented Speech]. K.
4. Semenoh, O. M., 2010. Kultura naukovoï ukrainiskoi movy: [navch. posibn.] [Culture of Scientific Ukrainian Language]. K.: Akademiia.
5. Koroleva, N., 1936. Inakshyi svit : ekzotychni opovidannia [Another World: Exotic Stories]. Lviv: Biblioteka «Dzvoniiv».

В статье раскрыто содержание понятия «культура речи», охарактеризованы коммуникативные качества речи как значимый фактор становления будущих классоводов. Рассмотрены основные аспекты проявления культуры речи: правильность, точность, доступность, лаконичность, логичность, уместность, действенность, выразительность. Рекомендовано теоретическую информацию сочетать с тренировочными заданиями. Приведены примеры практически ориентированных заданий на формирование навыков оптимального использования студентами коммуникативных качеств речи в их будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: культура речи, коммуникативные качества речи (правильность, точность, доступность, лаконичность, уместность, логичность, действенность, выразительность).

In the article "Practical Aspects of Formation of the Speech Culture of Future Primary School Teachers", associate professors Golubovska I. V. and Pidhurska V. Yu. draw attention to the steady interest of contemporary Ukrainians in speech culture, as it is through speech the general cultural level of man is revealed, and impeccable mastering literary language is an important indicator of education and intelligence. The article describes basic communication language principles as a significant factor of professional formation of the future teachers of modern elementary school. Different interpretations of the concept of "speech culture" are considered (on the example of studios Z. Matsyuk, M. Ilyash, O. Semenoh, I. Pakhnenko). The courses "Ukrainian language for professional orientation" and "Children's literature with the basics of culture and technology of speech" play the leading role in raising the level of the culture of students. The focus is on the study of communicative qualities of speech: correctness, accuracy, intelligibility, briefness, logicity, relevance, efficacy, expressiveness. It is recommended to combine theoretical information with training tasks (preparation of reports on problems of speech culture, training exercises for self-fulfillment; abstracts of scientific papers, compiling a dictionary of stress, compiling terminological dictionary, etc.). The article also presents examples of training tasks aimed at developing skills for students' optimal use of specific communicative features of speech in their future professional activities. Systematic and well thought-out work on mastering communicative signs of speech can become an important factor in the professional formation of the future teachers of primary school. Abilities and skills of primary school teachers to skillfully apply appropriate communication qualities can attest their professional preparation and constant desire for self-perfection. The authors of the article are convinced that a high level of speech culture is an indication of respect for children and parents, the pedagogical staff and for him/herself as a citizen of our state.

Keywords: speech culture, communication qualities (correctness, accuracy, intelligibility, briefness, logicity, relevance, efficacy, expressiveness).

УДК 378.091.336

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-188-191

Лупак Наталія Миколаївна,

кандидат філологічних наук, доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті визначено проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей як пріоритетного напрямку сучасного наукового дослідження. Наголошено на важливому аспекті розвитку мистецької освіти, а саме – підготовці фахівців високої освіченості, кваліфікованих спеціалістів, здатних до інноваційної діяльності. Окреслено основні риси сучасного вчителя мистецьких спеціальностей. Акцентовано на необхідності формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, адже в інформаційну епоху роль і значення комунікації кардинально змінилися і стали необхідною умовою ефективного спілкування, зокрема педагогічного.

Ключові слова: мистецька освіта, комунікація, компетентність, комунікативна компетентність, вчитель мистецьких спеціальностей, наукове дослідження.

Постановка проблеми. Предметом новітніх наукових розвідок у галузі мистецької освіти все частіше стають інформаційні впливи на культуру, соціум, масову свідомість і конкретну особистість, а результати досліджень активно застосовуються в різних соціальних практиках: від освітніх до геополітичних

проектів. Очевидно, що сьогодні бажаний комунікативний простір створюють сучасні технології: піарники, рекламисти, журналісти, політики, іміджмейкери, евантменеджери, спічрайтери та ін. А вчитель, на жаль, стоїть чи не на останніх позиціях щодо інформаційної спроможності авторитетно вплинути на аудиторію –

шкільну молодь. На це є причини: оновлення сучасних навчальних програм з мистецьких дисциплін здійснюється, як правило, без урахування інтересу учнів до вибору мистецьких творів і форм; нагромадження теоретичного матеріалу заважає заглиблюватися у саму природу мистецтва, яку можна глибше пізнати через власні чуття і переживання; примітивне розшифрування мистецьких кодів відбувається за межами семіотики; відсутність інноваційних технологій, які б кардинально змінили механізм і структуру роботи з мистецьким твором; не належний рівень знань у вчителів з фахових дисциплін тощо. Окрім того, комунікативна проблема в системі мистецької освіти не розглядалася як пріоритетна, а в контексті інновацій не була предметом активного наукового пошуку. Відтак постає необхідність системного підходу до формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, а також розгляду даної компетентності як об'єкта наукового дослідження, що визначає актуальність цієї роботи.

Мета статті: окреслити проблему формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей як пріоритетного напрямку сучасного наукового дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Роль мистецтва у світоглядному становленні молоді органічно пропагує педагогічна наука. На важливості професійної підготовки вчителя мистецтв акцентують: І. Зязюн, Т. Іванова, В. Кремь, Н. Миропольська, Е. Сагач, О. Рудницька та ін.; особистісний смисл мистецтв розкрили Г. Касянович, В. Онищенко, В. Рибалка та ін.; системний аналіз мистецтва знайшов своє відображення у концепціях Е. Сороки, І. Могілея, Н. Ястребової та ін.; проблема полікультурності у контексті культури, а саме в аспекті діалогу культур та становлення особистості досліджували: М. Бахтін, В. Біблер, О. Гіриний, П. Донець, Г. Згурський, Г. Меднікова, В. Морозов, С. Рик, С. Черепанова, Н. Якса та ін. Р. Шмагалю, І. Гнатишин комунікативну культуру визначають, як компонент національної духовної культури, який відповідає за комунікативну поведінку етносу [7, с. 68].

Компетентнісний підхід у системі освіти є предметом наукових досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних учених – Н. Авшенко, І. Бабіна, Н. Бібік, Дж. Боудена, Т. Вагнера, Г. Гавришак, Т. Десятова, Л. Дяченко, Я. Кодлюк, Е. Мерманн, С. Ніколаєнко, Н. Постригач, Л. Пуховської, Дж. Равена, О. Овчарук, О. Пометун, О. Пехоти, О. Ситник, О. Сулими, Г. Терещука, Н. Фоменко, А. Хуторського, Р. Хайгерті та ін. Серед вітчизняних учених проблему змісту і структури комунікативної компетентності досліджують педагоги і психологи: Н. Анікеєва, Н. Ашиток, Н. Бібік, А. Богун, О. Головки, Ю. Жуков, М. Заброцький, Л. Коваль, І. Когут, Л. Маркова, Л. Петровська, Л. Струганець, Ю. Смельянов та ін.

Поняття «комунікативна компетентність вчителя» науковці трактують по-різному: прояв професіоналізму, здатність, властивість, репрезентант ціннісних орієнтацій, досвіду, творчого мислення (Н. Ашиток); інтегративне особистісне утворення, результат сформованості професійних компетенцій та особистісних якостей (І. Когут); заснована на знаннях та чуттєвому досвіді здатність особистості орієнтуватися в ситуаціях спілкування, вільно володіти вербальними і невербальними засобами спілкування (Ю. Смельянов); складне поєднання перцептивних, комунікативних, інтерактивних елементів спілкування творчого і репродуктивного, глибинного і поверхового, маніпулятивного і суб'єкт-суб'єктного (Л. Петровська). Комунікативну компетентність як наукову проблему досліджували і теоретично обґрунтували: В. Бадер, Г. Балл, Е. Бодальов, Л. Долинська, Ю. Смельянов, І. Зязюн, Г. Костюк, О. Леонтьєв, М. Лісіна, Б. Ломов, Л. Мацько, С. Рубінштейн, С. Савічев, В. Семиченко, Е. Філатова, І. Черезова та ін. Узагальнюючи міркування науковців, визначаємо комунікативну компетентність як конгломерат знань, мовних і позамовних умінь і навичок спілкування, набутих особистістю під час природної соціалізації, навчання та виховання.

Л. Струганець осучаснює дане поняття зазначаючи, що якість вербальної комунікації оцінюють через категорію мовнокомунікативної компетентності особистості – умінні ефективно спілкуватися у різних сферах і ситуаціях життєдіяльності в ролі адресанта й адресата [6, с.5].

Результати дослідження. У контексті інноваційної концепції філософії мистецької освіти, метою якої є визначення пріоритету загальнолюдських духовних цінностей, реалізується вирішення важливої теоретико-методологічної проблеми – трансформації культурної діяльності людства у площину практичної педагогіки. З переосмисленням ролі вчителя (з інформатора на консультанта) підвищуються вимоги до його професійної майстерності. Пріоритетним напрямом у розвитку мистецької освіти є підготовка фахівців високої освіченості, кваліфікованих спеціалістів, здатних до інноваційної діяльності. До важливих рис сучасного вчителя мистецьких спеціальностей відносимо такі, як: професійна компетентність, широкий діапазон колаборативного мислення, емоційний інтелект, шляхетність тощо. Сучасний учитель мистецтва – це неординарна обдарована людина, яка володіє ґрунтовними знаннями з фаху, здатна критично, дивергентно, мобільно і творчо мислити, активно співпрацювати з соціальними мережами, аналізувати інформацію, яка надходить з різних медіаканалів, стежити за їх впливом. Це фахівець зі сформованою готовністю до комунікативної ефективної взаємодії з метою досягнення найвищих результатів у професійній діяльності. З-поміж усієї системи компетенцій вчителя мистецьких спеціальностей особливого значення набувають комунікативні, адже в інформаційну епоху роль і значення комунікації кардинально змінюється. Результати аналізованих досліджень демонструють прогалину наукових пошуків з питань формування комунікативної компетентності. Значущість порушеної проблеми посилюється виявленими *суперечностями*, зокрема між:

- потребами суспільства у висококваліфікованих педагогічних кадрах, готових до інноваційної діяльності та недосконалістю нормативного та навчально-методичного забезпечення цього процесу;

- об'єктивно зростаючою потребою у формуванні компетентних учителів мистецьких спеціальностей і недостатнім рівнем їхньої професійної підготовки в ЗВО;

- потребою модернізації освітньої галузі, що передбачає впровадження в навчально-виховний процес інноваційних технологій і домінування традиційних педагогічних технологій і методів;

- необхідністю систематичної участі студентів у навчально-творчій діяльності, активній комунікативній взаємодії на заняттях з фаху і епізодичністю такої практики в традиційно-організованій системі професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

Провідною ідеєю наукового дослідження має стати визначення системи формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей як комплексного процесу, що здійснюється на засадах особистісно орієнтованої парадигми з курсом на євроінтеграцію, що активує міжмистецьку та міждисциплінарну взаємодію, передбачає впровадження нових освітніх технологій, стимулює творчий розвиток особистості, її професійне зростання.

Концепція дослідження визначатиме теоретико-методичні засади системи формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей шляхом впровадження інноваційних технологій. У зв'язку з цим визначатимуться концептуальні засади системи формування комунікативної компетентності, які передбачатимуть обґрунтування методологічного, теоретичного та методичного концептів.

Методологічний концепт дослідження означеної проблеми відобразить взаємозв'язок і взаємодію різних підходів: системного (з виявленням структурних компонентів системи формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей – теоретичного, змістового,

процесуального, оцінювального); особистісно орієнтованого (з урахуванням комфортних умов для встановлення сприятливого психологічного клімату, необхідного для творчої самореалізації майбутнього вчителя); компетентнісного (з визначенням функціональних можливостей учасників педагогічного процесу); комунікативного (з урахуванням специфіки вербального і невербального спілкування майбутніх учителів мистецьких спеціальностей); професіографічного (із зазначенням нової професіограми вчителя мистецтв, що включає широкий спектр знань, умінь, навичок і особистісних рис, необхідних для здійснення успішної професійної діяльності).

Теоретичний концепт ґрунтуватиметься на провідних положеннях сучасної філософії освіти, які розкривають теоретичні основи професійної освіти, особистісно орієнтованої освітньої парадигми. Базовими стануть загальні засади педагогічної інноватики, професійної компетентності, теорії міжкультурного діалогу, теоретичні основи комунікації, теоретичні розробки сутності професійного розвитку особистості, теорії і практики моделювання педагогічних систем і педагогічних технологій, теоретичні й методологічні основи професійної культури. Теоретичну основу дослідження наповнюватимуть праці з психології, семіотики, компаративістики, мистецтвознавства.

Методичний концепт відображатиме методику формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, виявлятиметься у структурі функціонально-організованого цілісного процесу, у взаємодії основних етапів (початковий, основний, завершальний), критеріїв і показників визначення рівнів сформованості комунікативної компетентності. Оцінювання ефективності системи характеризуватиметься системністю, цілеспрямованістю,

поетапністю, здійсненою на основі застосування інноваційних технологій.

Провідна ідея дослідження та основні положення його концепції втілюватиметься у загальній гіпотезі про те, що процес формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей буде ефективним, якщо: професійна комунікативна підготовка буде здійснюватися поетапно та систематично з урахуванням методологічних підходів (системного, комунікативного, компетентнісного, індивідуально-творчого, тезаурусного, міждисциплінарного, міжкультурного, діалогічного); процес формування комунікативної компетентності на засадах діалогічної творчої взаємодії буде зорієнтований на структуру діяльності вчителя мистецтва у контексті інноваційної діяльності, згідно з міжнародними вимогами та вітчизняними стандартами підготовки майбутнього фахівця; професійна комунікативна компетентність формуватиметься на законах толерантності з урахуванням психологічної рівності партнерських позицій; система формування комунікативної компетентності реалізовуватиметься через цілепокладання, управління, діагностику, оцінювання навчальної діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проблема комунікативної компетентності вчителя мистецтва в контексті сучасних інноваційних освітніх процесів є актуальною та потребує системного наукового дослідження. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей буде ефективним, якщо: професійна комунікативна підготовка буде здійснюватися поетапно та систематично з урахуванням методологічних підходів: системного, комунікативного, компетентнісного, індивідуально-творчого, тезаурусного, міждисциплінарного, міжкультурного, діалогічного

Список використаних джерел

1. Авшенюк Н. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія / Н. Авшенюк. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 280 с.
2. Ашиток Л. Комунікативна компетентність педагога: структура, етапи формування / Л. Ашиток // Молодь і ринок. – 2015. – №. 6. – С. 10-13.
3. Когут І. Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / І. Когут; Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2015. – 20 с.
4. Мерманн Э. Коммуникация и коммукабельность. Практические рекомендации для открытой коммуникации. Пер. с нем. / Э. Мерманн – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр / Е. Высочникова, А. Коченгин, 2015. – 260 с.
5. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник / О. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
6. Струганець Л. Мовнокомунікативна компетентність учителя-лідера: навчальний посібник / Л. Струганець. – К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. – 40 с.
7. Шмагало Р., Гнатишин І. Словник педагогіки художньої культури та менеджменту мистецтва: терміни, поняття, дефініції / Р. Шмагало, І. Гнатишин. – Л.: ЛНАМ, 2012. – 160 с.

Reference

1. Avshenyuk, N., 2014. Kompetentnisnyj pidxid do pidgotovky pedagogiv u zarubizhnyx krayinax: teoriya ta praktyka: monografiya [Competency approach to teacher training in foreign countries: theory and practice: monograph], Kirovograd: Imeks-LTD, 280 s.
2. Ashytok, L., 2015. Komunikativna kompetentnist pedagoga: struktura, etapy formuvannya [The communicative competence of the teacher: structure, stages of formation], Molod i rynok, S. 10-13.
3. Kogut, I., 2015. Formuvannya profesijno-pedagogichnoyi komunikativnoyi kompetentnosti majbutnogo vchytelya: [Formation of vocational and pedagogical communicative competence of the future teacher], avtoref. dy's. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / I. Kogut; Poltav. nacz. ped. un-t im. V. G. Korolenka. – Poltava, 20 s.
4. Mermann, E., 2015. Kommunikacyya u komunikabelnost. Praktycheskye rekomendacyy dlya otkrytoj kommunykacyy [Communication and communication skills. Practically recommendations for open communication.], X.: Y'zd-vo Gumanityamj Centr / E. Vysochnykova, A. Kochengyn, 260 s.
5. Rudnyczka, O., 2005. Pedagogika: zagalna ta mysteczka: Navchalnyj posibnyk [Pedagogics: general and artistic: Textbook], Ternopil: Navchalna knyga – Bogdan, 360 s.
6. Struganecz, L., 2016. Movnokomunikativna kompetentnist uchytelya-lidera: navchalnyj posibnyk [Linguistic competences of the teacher-leader: textbook], K.: DP «NVCz «Priorytety», 40 s.
7. Shmagalo, R., Gnatyshyn, I., 2012. Slovyk pedagogiky xudozhnoyi kultury ta menedzhmentu mystecztva: terminy, ponyattya, definiciyi [Glossary of pedagogy of artistic culture and art management: terms, concepts, definitions], L.: LNAM, 160 s.

В статье определены проблемы формирования коммуникативной компетентности будущих учителей художественных специальностей как приоритетного направления современного научного исследования. Отмечен важный аспект развития художественного образования, а именно – подготовка профессионалов высокой образованности, квалифицированных специалистов,

способных к инновационной деятельности. Определены основные черты современного учителя художественных специальностей. Акцентировано на необходимости формирования коммуникативной компетентности будущих учителей художественных специальностей, ведь в информационную эпоху роль и значение коммуникации кардинально изменились и стали необходимым условием эффективного общения, в частности педагогического.

Ключевые слова: художественное образование, коммуникация, компетентность, коммуникативная компетентность, учитель художественных специальностей, научное исследование.

The purpose of the article is to identify the problem of formation communicative competence of future teachers of artistic specialties as a priority direction of modern scientific research. It is emphasized on important aspect of artistic education development that is training of highly educated qualified specialists, who are capable to innovation activity. Features of modern teacher of artistic specialties are described: professional culture and communicative mastery, wide range of collaborative thinking, emotional intelligence, generosity, etc. It is emphasized, that modern teacher of art is extraordinary talented person, who has exhaustive knowledge in the specialty, capable critically, divergently, mobile and creatively think, actively cooperate with social networks, to analyze information, which comes from different media channels, to follow their influence. This is a specialist with formed readiness to communicative effective interaction with a purpose to reach the highest results in professional activity. It is accented on necessity of formation communicative competence of future teachers of arts, such as during information epoch the role and meaning of communications changed cardinally and they became necessary condition of effective intercommunication, pedagogical in particular. It is noticed, that the results of analyzed researches demonstrate a gap of scientific searches about formation communicative competence of future teachers of artistic specialties that is why the significance of the raised problem is actual. It is emphasized that the leading idea of scientific research should be the definition of the system of formation communicative competence of future teachers of artistic specialties as complex process, which is carried out on the basis of personally oriented paradigm with a course on European integration, that activates inter-artistic and interdisciplinary interaction, provides the implementation of new educational technologies, stimulates creative development of personality, his professional growing. The methodological, theoretical and methodical concepts of research are described. The novelty of research is that problem of formation communicative competence of future teachers of artistic specialties is considered through the prism of modern socio-cultural situation, in which communication gets the status of important tool for solving professional, life and personal tasks.

Keywords: artistic education, communication, competence, communicative competence, teachers of artistic specialties, scientific research

УДК 811.161.2:373.5

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-191-193

Магдич Тетяна Павлівна,
аспірант,

Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир

ЕСЕ ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ 10–11-Х КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Статтю присвячено проблемі формування ключових компетентностей в учнів 10-11-х класів на уроках української мови. Автор характеризує есе як ефективний лінгводидактичний метод формування життєвих компетентностей у комплексі з формуванням предметної компетентності. Наголошено на можливості реалізації таких трьох основних підходів до навчання української мови, як компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, які реалізуються під час застосування цього методу роботи.

Ключові слова: якість освіти, компетентності, ключові компетентності, есе, предметна компетентність, лінгводидактичний метод.

Постановка проблеми. Сучасна українськомовна освіта курсує в західноєвропейський простір і як наслідок – відбувається переорієнтування мовних програм та їх змістового наповнення. Це зумовлює розгляд методів, прийомів та засобів під новим кутом зору та впровадження нових видів роботи у процесі навчання. Сьогодні навчання є компетентнісним, а отже орієнтованим не на засвоєння визначеного обсягу знань, а передусім на пізнання життєвих реалій, у яких ці знання мають значення. Останнім часом підвищується увага до покращення якості освіти і особливо це стосується старшої школи (яка має бути профільною). Молодь, яка опиняється на порозі самостійного життя і потребує вже сформованих умінь та навичок для вирішення життєвих ситуацій, що спіткають, має бути обізнаною як у конкретних предметних сферах, обраних за профілем, так і в загальножиттєвих поняттях. Тому компетентнісний підхід в освіті взагалі та у лінгводидактиці зокрема залишається провідним і перспективним.

Предметні компетентності вже мають наукове підґрунтя і перебувають під пильним розглядом провідних науковців. На часі детальнішого розгляду потребують ключові компетентності та їх формування у процесі навчання. Саме тому висвітлення та опрацювання основних методів формування ключових компетентностей на уроках української мови у 10-11-х класах є актуальною проблемою часу.

Отже, виникає необхідність детальніше обґрунтувати та віднайти особливі форми роботи у процесі засвоєння ключових компетентностей на уроках української мови, зокрема ефективних

методів навчання української мови, які оптимізують процес комплексного формування предметної та ключових компетентностей учнів старших класів. Це питання постає актуальним та потребує розгляду та практичного впровадження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз дидактичної і методичної літератури засвідчує, що проблеми оновлення методики навчання української мови є актуальними і цікавлять багатьох науковців-лінгводидактів (М. Васьків, Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Гриджук, І. Дроздова, С. Караман, К. Климова, О. Кучерук, І. Кучеренко, О. Любашенко, Л. Мамчур, В. Мельничайко, І. Нагрибелна, С. Омельчук, Т. Симоненко та ін.). Предметом їх досліджень є зміст, методи, форми, засоби навчання української та інших мов і професійна підготовка вчителя-словесника.

Багато уваги приділено питанням формування мовленнєвих умінь та навичок, предметної (мовно-мовленнєвої та комунікативної) компетентності. Наразі актуальною є проблема виокремлення та систематизації методів, прийомів та засобів формування ключових компетентностей в учнів 10-11-х класів на уроці української мови. Науковці приділяють значну увагу методиці викладання у профільній (старшій) школі, яка перебуває на етапі становлення (С. Караман, О. Савченко, О. Овчарук, О. Горошкіна, І. Маріуц та ін.). У сфері есеїстики працювало чимало вітчизняних та закордонних науковців та методистів, це переважно літературознавці та публіцисти (О. Баган, Т. Гундорова, Г. Швець, М. Гнатюк, Н. Мирошкіна та ін.).

Мета статті: охарактеризувати есе як найбільш ефективний метод роботи, спрямований на формування предметної та ключових компетентностей в учнів 10-11-х класів на уроках української мови.

Результати дослідження. Як відомо, появу есе як жанрового різновиду учні пов'язують із працею французького філософа Мішеля де Монтеня «Essai» (1580), що в перекладі А. Перепаді українською мовою отримала назву «Проби», в інших перекладах – «Досліди» або «Спроба». Висвітлюючи жанрові особливості, Монтень говорив про свою працю так: "Я вільно висловлюю свою думку про всі предмети, навіть про ті, що може перевищують мою тямку і зовсім не на мої зуби [1, с.98].

Підвищений інтерес до есею в лінгводидактиці пояснюється не лише євроінтеграцією сучасної освіти, а також і тим, що написання есе дає змогу реалізувати дитиноцентричний підхід в освіті, за допомогою своєї жанрової особливості – «вільної природи» текстового матеріалу; компетентнісний підхід за допомогою своєї проблемно-тематичної розмаїтості, діяльнісний підхід – мовно-мовленнєвим втіленням будь-якої теми уроку. Із поміж низки опрацьованої загальнопедагогічної, філологічної та методичної літератури вважаємо доцільним виокремити есе як один із ефективних методів розвитку мовно-мовленнєвих умінь та метод формування ключових компетентностей на уроках мови.

На сьогодні точиться дискусія серед філологів щодо дефініції та жанрових особливостей есе, можливо, це пов'язано з так званою «вільністю форми». Останнє визначення звучить так. «Есе – це синкретичний жанр, який функціонує у філософії, публіцистиці, літературній критиці художній літературі, втілений у змісті та формі, що базується на художній проекції авторської концепції з високою жанровою валентністю і типологічною нестабільністю» [7, с. 11].

У методичних рекомендаціях щодо викладання української мови у 2018/2019 навчальному році зазначено, що есе – це самостійна творча робота, особливістю якої є індивідуальний характер бачення проблеми та її осмислення, невеликий обсяг, вільна композиція, невимішеність та емоційність викладу [4, с.93].

Есе розглядають у декількох аспектах: літературознавчих, загальнопедагогічних, психолінгвістичних та лінгводидактичних. Науковці-дидакти, прибічники інтерактивного навчання, есе розглядають як найбільш ефективний метод і прийом рефлексії у процесі розвитку критичного мислення [5, с.41-42]. Вчені-психологи та педагоги стверджують, що саме цей метод роботи на уроці є важливим для розвитку особистості загалом, оскільки залучає до свого арсеналу важливі напрямки розвитку, такі як: розвиток креативного мислення, розвиток критичного мислення, розвиток мовно-мовленнєвої сфери, формування інтересу та мотивації [5, с.42]. У лінгводидактиці застосування такого методу навчання української мови, як есе, сприятиме розвитку не лише зв'язного мовлення, а й лінгвокреативності, активізує навчально-пізнавальну діяльність учнів 10-11-х класів та підвищує інтерес до предмета, а також дає змогу втілити професійне спрямування на уроці.

Розглядаючи есе у різних аспектах та зважаючи на опрацьовані джерела, варто зазначити, що застосування есе на уроках української мови у старшій профільній школі сприятиме формуванню таких вмінь та здатностей, що корелюють до ключових компетентностей, а саме: умінь спілкуватися державною мовою, чітко формулювати думку, визначати і будувати гіпотези (математична компетентність), умінь діяти за алгоритмом,

критично мислити і критично ставитись до інформації (інформаційно-цифрова компетентність), умінь користуватися різними джерелами інформації, працювати в парі, групі, визначати мету і цілі власної діяльності, аналізувати життєву ситуацію, запропоновану в темі есе, застосовувати мовно-мовленнєві знання для формулювання власних пропозицій, рішень, виявлення лідерських якостей (підприємницька компетентність) тощо.

Загальноєвропейськими рекомендаціями, новою навчальною програмою з української мови для 10-11-х класів (рівень стандарту), методичними рекомендаціями щодо викладання української мови у 2018/2019 навчальному році визначено есе також і як вид фронтального та індивідуального контролю у старших класах.

Аналізуючи досвід застосування есе на уроках з мови, методисти залежно від вимог та структури есе розрізняють вільне та формальне. Вільне есе (5-10 хвилин і 10-15 хвилин) рекомендують застосовувати на різних етапах уроку (ціле визначення, закріплення, рефлексії). Формальне у свою чергу поділяємо на: інформаційне есе (есе-розповідь, есе-визначення, есе-опис); критичне; есе-дослідження (порівняльне есе, есе-протиставлення, есе причини-наслідку, есе-аналіз) [4, с. 93].

В інших джерелах знаходимо таку класифікацію – 4 форми есе: самостійна творча робота із запропонованої теми (у формі домашньої роботи); 30-хвилинна контрольна робота; вільний твір (10-15 хвилинний вільний твір) для закріплення й опрацювання нового матеріалу; 5-10 хвилинний твір з метою проведення підсумку уроку [2].

У вітчизняній лінгводидактичній практиці зустрічаємо аргументативне есе, або так зване власне висловлювання під час проходження учнями-випускниками державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання. Це один із варіантів формального есе, яке має певну структуру та вимоги до оформлення і ставить за мету перевірити сформовані мовні, мовленнєві та комунікативні уміння та навички учнів.

Також лінгводидакти розглядають есе як метод роботи з розвитку зв'язного мовлення. Але новою навчальною програмою з української мови не передбачено окремих уроків з розвитку зв'язного мовлення - ці види роботи мають бути присутніми на кожному уроці. Тому вважаємо, що есе і є ефективним методом оптимізації процесу комплексного формування мовно-мовленнєвої та ключових компетентностей учнів старших класів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, зважаючи на інтегрований підхід сучасної науки і освіти, актуальність та недостатню наукову дослідженість методів формування ключових компетентностей на уроках української мови в учнів 10-11-х класів, аналізуючи нормативну освітянську базу, наукову та методичну літературу можемо зробити висновок, що есе – це ефективний та специфічний метод мовленнєвої роботи, що реалізує комплексний підхід до формування предметної (мовно-мовленнєвої) та життєвих (ключових) компетентностей в учнів старших класів. Окрім того, обов'язковою умовою є професійна спрямованість навчальної діяльності учнів 10-11-х класів. Подальшого дослідження потребує питання технології застосування есе на уроках української мови в існуючих та пропонованих різновидах, практичне впровадження та апробація результатів дослідження

Список використаних джерел

1. Гнатюк М. М. Жанрово-тематична парадигма сучасної есеїстики // Вісник Київського національного університету ім.Т. Г. Шевченка. Літературознавство. – № 5. – 2015. С.96–104
2. Горобченко І. В. Методика написання есе [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.slideshare.net/reedbok/ss-69984741>
3. Маріуц І. Підтримка розвитку ключових компетентностей у країнах європейського союзу // Вісник Київського національного університету ім. Т. Г. Шевченка. Педагогіка. – № 2(6). – С. 52–55
4. Методичні рекомендації щодо викладання української мови у 2018/2019 навчальному році // Дивослово. – 2018. - № 7-8. – С. 93-94.
5. Навчаємо мислити критично: [посібник для вчителів] / автори-укладачі О. І. Пометун, І. М. Сущенко. – Д.: ЛПРА, 2016.- 144с.

6. Навчальна програма з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання 10-11 (рівень стандарту) [Електронний ресурс] / МОН України. – К.: МОН України, 2017. – 42 с. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>.
7. Нестеренко Ю. В. Сучасна українська есеїстика: жанрові трансформації. – Автореф. к. філол. н. – 10.01.06 (теорія літератури). – К.: Логос, 2014. – 18 с.
8. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. – К.: МОН України, 2016. – 40 с. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczya.pdf>
9. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К. І. С., 2003. – С. 13–42.
10. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 34–45.

References

1. Gnatyuk M.M. Zhanrovo-tematychna paradygma suchasnoyi eseyistyky // Visnyk Kyiv's'kogo nacional'nogo universytetu im. T.G. Shevchenka. Literaturoznavstvo. – #5. – 2015. S.96-104
2. Gorobchenko I.V. Metody ka napy'sannya ese. [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <https://www.slideshare.net/reedbok/ss-69984741>
3. Mariucz I. Pidtrymka rozvytku klyuchovykh kompetentnostey u krayinax yevropejs'kogo soyuzu // Visnyk Kyiv's'kogo nacional'nogo universytetu im. T.G. Shevchenka. Pedagogika. – # 2(6). – S. 52-55
4. Metodychni rekomendaciyi shhodo vykladannya ukrayins'koyi movy u 2018/2019 navchal'nomu roci // Dyvoslovo. – 2018. - №7-8. – S. 93-94.
6. Navchayemo my'slyty krytychno: [posibnyk dlya vchy'teliv] / avtory -ukladachi O.I.Pometun, I.M.Sushhenko. – D.: LIRA, 2016. - 144s.
7. Navchal'na programma z ukrayins'koyi movy dlya zagal'noosvitnix navchal'nyx zakladiv z ukrayins'koyu movoyu navchannya 10-11 (riven standartu) [Elektronnyj resurs] / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. – K.: MON Ukrainy, 2017. – 42 s. – Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>.
8. Nesterenko Yu.V. Suchasna ukrayins'ka eseyistyka: zhanrovi transformaciyi. – Avtoref. k. filol. n. – . – K.: Logos, 2014. – 18 s.
9. Nova ukrayins'ka shkola. Konceptual'ni zasady reformuvannya seredn'oyi shkoly [Elektronnyj resurs] / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. – K.: MON Ukrainy, 2016. – 40 s. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczya.pdf>
10. Ovcharuk O. V. Kompetentnosti yak klyuch do onovlennya zmistu osvity // Strategiya reformuvannya osvity v Ukraini: Rekomendaciyi z osvity i polityky. – K.: K. I. S., 2003. – S. 13–42.
11. Savchenko O. Ya. Uminnya vchyty'sya yak klyuchova kompetentnist zagal'noyi seredn'oyi osvity // Kompetentnisnyj pidxid u suchasnij osviti: svitovyj dosvid ta ukrayins'ki perspektyvy / za zag. red. O. V. Ovcharuk. – K.: K.I.S., 2004. – С. 34–45.

Статья посвящена проблеме формирования ключевых компетентностей в учеников 10-11-х классов на уроках украинского языка. Автор охарактеризовал эссе как эффективный лингводидактический метод формирования жизненных компетентностей в комплексе с формированием предметной компетентности. Показана возможность реализации трех основных подходов к изучению украинского языка, что реализуется во время применения данной формы работы.

Ключевые слова: качество образования, компетентности, ключевая компетентность, эссе, подвластная компетентность, лингводидактический метод.

Leaning on modern researches of domestic and foreign linguists, literary critics, didaktiv, psychologists and lingvodidaktiv, executable attempt in this article to describe an essay as most effective method of work, directed on forming of subject and key kompetentnostey for the students of 10-11th classes on the lessons of Ukrainian. The article is devoted the problem of forming of key kompetentnostey for the students of 10-11th classes on the lessons of Ukrainian. Author of okharekterizovue essay as an effective lingvodidaktichniy method of forming of vital kompetentnostey in a complex with forming of subject competence. And also an author shows possibility realization of three basic going near the studies of Ukrainian (kompetentnisniy, diyal'nisniy, personality oriented), that realized during application of this form of work. Essays examine in a few aspects: study of literature, in general lines pedagogical, psycholinguistic and lingvodidaktichnikh. Research workers-didakti, supporters of interactive studies, essay, examine as the most effective method and reception of reflection in the process of development of critical thought. Also lingvodidakti examine an essay as type of work from development of the coherent broadcasting. But from Ukrainian it is not foreseen a new on-line tutorial separate lessons from development of the coherent broadcasting, these types of work must be present on every lesson. Consider therefore, that an essay and is by the effective method of optimization of process of the complex forming linguallly-vocal and key kompetentnostey students of higher forms. Consequently, because of computer-integrated approach of modern science and education, actuality and insufficient scientific doslidzhenist'metodiv forming of key kompetentnostey, on the lessons of Ukrainian for the students of 10-11th classes, analysing a normative elucidative base, can do scientific and methodical literature, that an essay is the effective and special type of vocal work which will realize a conclusion complex approach to forming of subject (linguallly-vocal) and vital (key) kompetentnostey for the students of higher forms.

Key words: quality of education, competence, key a competence, essay, subject competence, lingvodidaktichniy method.

УДК 378.011.3-057.875:316.614

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-193-196

Моргун Алла Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент,

Мукачевский государственный университет, г.Мукачево

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

В статье рассматривается коммуникативная и социальная компетенции, образующие вместе социально-коммуникативную компетенцию, при этом коммуникативная компетенция описывает коммуникативный процесс, а межличностные отношения относятся к социальной сфере. Формирование социально-коммуникативной компетенции представлено как важная социальная и психолого-

педагогическая проблема, залог нормального психологического развития личности, а также неперенное условие ее будущего успешного обучения и самореализации в жизни.

Ключевые слова: коммуникация, социально-коммуникативная компетенция, социализация личности, коммуникативные знания, коммуникативные умения.

Постановка проблемы. Вопросы общения, умение правильно облекать мысли в словесную форму и передавать их слушателю волновали общественную мысль с давних времен. Античный мир в лице величайшего философа Сократа оставил нам изречение «Заговори, чтобы я тебя услышал», актуальность которого сегодня определяется не только необходимостью передачи информации в устной или письменной форме на языке коммуникантов, а и эффективностью решения личностью социальных и поведенческих ситуаций с помощью языковых и неязыковых средств общения.

Современное общество испытывает потребность в личности, способной приспосабливаться к меняющемуся характеру окружающей социальной среды, при этом традиционная система образования, ориентированная лишь на передачу студентам определенного объема теоретических знаний, умений и навыков, оказались малорезультативной. Классические энциклопедические знания, являясь главной целью образовательного процесса, сегодня должны стать эффективным средством разностороннего личностного развития студента.

Кроме того, не следует игнорировать стремительную популярность блогосферы, которая сегодня развивается не по дням, а по часам и требует не только достаточных знаний в сфере компьютерных технологий, но и, прежде всего, достаточных лингвистических умений в силу того, что язык, являясь атрибутом социального бытия, формирует и развивает сферы познания, воспитания, образования и общения личности.

Взаимодействие и общение являются источником становления социальных связей человека и способов их реализации в обществе. Поэтому, исходя из сказанного, можно утверждать, что формирование социально-коммуникативной компетенции - важная социальная и психолого-педагогическая проблема, залог нормального психологического развития личности, а также неперенное условие ее будущего успешного обучения и самореализации в жизни.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблему формирования социально-коммуникативных компетенций личности отмечают в своих работах Н. Бирик, И. Зимняя, А. Овчарук и др. Исследователи утверждают, что социально-коммуникативная компетенция личности – это базовая интегральная характеристика, отражающая уровень умения человека взаимодействовать, или контактировать с другими лицами; обеспечивает овладение социальной реальностью с помощью коммуникативных механизмов и дает возможность эффективно влиять на свое поведение и поведение других в среде, где происходит общение.

Чаще всего социально-коммуникативная компетенция трактуется как способность человека реализовывать собственные потребности и цели путем создания партнерских отношений с другими лицами в соответствии с их ожиданиями, потребностями и целями в пределах общественно приемлемого поведения и благодаря эффективной коммуникации [5, с. 75].

Психологи (Б. Ананьев, Л. Выготский, А. Леонтьев, А. Петровский) трактуют общение как один из видов человеческой деятельности. Ученые (Г. Андреева, Л. Петровская) рассматривают общение как высшую психическую функцию личности. Закономерности функционирования и развития личности в процессе общения раскрываются в работах украинских ученых И. Беха, М. Боришевский, Л. Долинской, А. Санников.

Теоретическому выяснению содержания дефиниции «социальная компетенция» посвятили свои исследования такие ученые, как Л. Берестова, Г. Белицкая, И. Зимняя, Л. Коломийченко, В. Куницына, В. Пфингстен, Л. Роуз-Креснор, К. Рубин и др.

Проблемы коммуникативной компетенции и отдельных ее компонентов находятся в центре внимания таких украинских ученых, как А. Богуш, М. Вашуленко, М. Пентилюк и др.

Целью статьи является раскрытие теоретических основ формирования социально-коммуникативной компетенции личности студента. В статье рассматривается коммуникативная и социальная компетенции, образующие вместе социально-коммуникативную компетенцию, при этом коммуникативная компетенция описывает коммуникативный процесс, а межличностные отношения относятся к социальной

Результаты исследования. Коммуникация является одной из важных форм активности личности, без которой невозможны ее деятельность, познания, рефлексия и т. Общепризнанно, что производительность познавательной, мыслительной деятельности, общая жизнеспособность человека в значительной степени зависят от ее способности к общению, от уровня сформированности коммуникативной компетенции.

Необходимо учитывать, что общение - это взаимодействие, предполагающее обратную связь, активность обеих сторон (диалог). Потребность в нем является жизненно важной для каждого нормального человека и возникает уже у младенца, с возрастом постепенно дифференцируясь [1, с. 6]. Сформированная коммуникативная компетентность, суть которой заключается в умении передачи объективной информации, ведения переговоров, установления и поддержания контактов и прочее) позволяет специалисту успешно вступать в различного рода (вербальные и невербальные, устные и письменные) контакты для решения коммуникативных задач.

В комплекс коммуникативных знаний и умений, составляющих коммуникативную компетентность личности, исследователи относят следующие: знание норм и правил общения; высокий уровень речевого развития; понимание невербального языка общения; умение вступать в контакт с людьми с учетом их гендерных, возрастных, социокультурных, статусных характеристик. Среди составляющих коммуникативной компетентности исследователи называют высокий уровень владения языковыми средствами, знания риторических правил и законов общения в различных деловых и профессиональных ситуациях.

Следовательно, формирование коммуникативной компетенции личности обеспечивает овладение жизненно важными знаниями, умениями, навыками, позволяющие ориентироваться в окружающей среде и проявлять максимально возможную самостоятельность при реализации своих потребностей.

Учитывая определенный учеными компонентный состав коммуникативной компетентности, можем отметить, что ее развитие предполагает знание философских, социальных, лингвистических, личностных подходов к профессиональной деятельности будущих специалистов; разработку педагогических основ профессионального мастерства с учетом лингводидактических и управленческих направлений. При этом ведущими в обучении студентов должны стать проблемно-коммуникативный метод и интерактивные методы обучения как гуманитарных так и профессионально ориентированных дисциплин. Однако, как показывают исследования многих ученых по вопросам формирования коммуникативной компетентности, сегодня в учебных планах подготовки специалистов отсутствует достаточное количество коммуникативных дисциплин; недостаточное использование активных, тренинговых методов обучения; слабая теоретическая осведомленность студентов о проблемах общения, коммуникативной компетентности; отсутствует необходимая методическая база и прослеживается неготовность преподавателей

к использованию интерактивных форм работы со студентами во время лекционных, семинарских и практических занятий.

Чтобы избежать такой ситуации необходимо изменить подходы к организации образовательного процесса, в частности, строить процесс обучения студентов на основе интеграции общепрофессиональных и специальных дисциплин. При этом в процессе учебно-профессиональной деятельности должны активно использоваться такие технологии как техника постановки вопросов и ответов на них, работа в больших и малых группах; презентация и защита проектов, ролевые и деловые игры, дискуссии, кейс-технологии и тому подобное.

Как показывают исследования, преподавание дисциплин становится более эффективным, если на практических занятиях на основе изученного учебного материала студент получает творческие задания, которые дают ему возможность овладеть такими компонентами социально-коммуникативной компетентности, как: прогнозирование и программирование коммуникативной ситуации; знания и эрудиция; средства общения (вербальные и невербальные) управления коммуникативной ситуацией; коммуникативная культура (общая и национальная), ориентированная на социального партнера; речевая компетенция.

При изучении дисциплин психолого-педагогического цикла, которые являются обязательными для всех специальностей, студентам могут быть предложены следующие задачи: составить ряд вопросов по названной проблеме; составить психологическую/(психолого-педагогическую характеристику на своего одноклассника; подготовить и провести дискуссию по определенной проблеме; смоделировать ситуацию общения с партнером, коллегой, оппонентом; сформулировать проблемы для производственного совещания и тому подобное.

При изучении дисциплин, связанных с организацией управления (управление персоналом, управление учебными заведениями и т.п.) студенты могут выполнять задания, предусматривающие: составление анкеты для приема на работу; решение ситуационных задач, связанных с созданием конфликтной ситуации; определение и характеристика стиля руководства учреждением; планирование и проведение производственных совещаний; создание рекламной информации об учреждении, организации и тому подобное.

Изучая такие дисциплины, как «Этика делового общения», «Деловой украинский язык», «Украинский язык профессионального направления», «Иностранный язык профессионального направления», «Основы педагогического общения», студенты могут выполнять такие задачи как: моделирование ситуации переговоров, деловых бесед, совещаний на различные профессиональные темы; подготовка материалов и презентация с мультимедийным сопровождением информации на определенную тему, связанную с будущей профессиональной

деятельностью; разработка и реализация деловых игр (педагогическая консультация, «Родительское собрание» и т.п.).

Большая роль в формировании социально-коммуникативной компетентности принадлежит разработке и внедрению соответствующих спецкурсов, базирующихся на теоретических основах таких дисциплин как, например, «Управление персоналом», «Психология общения», «Педагогический менеджмент» и также специальных дисциплин по профилю обучения студентов. Примером такого спецкурса может быть «Психолого-педагогический тренинг эффективной коммуникации», в основе которого - поэтапность усвоения коммуникативного опыта, целенаправленная работа над каждым компонентом коммуникативной компетентности и как следствие - сформированная социально-коммуникативная компетентность.

Следует отметить, что любой специалист, получивший университетское образование, в конечном итоге осуществляет деятельность, значительная часть которой связана с деловым общением, которое оценивается как со стороны коллег и деловых партнеров, так и со стороны руководства. И это заставляет основательно констатировать факт важности социально-коммуникативной компетентности как составляющей профессиональной подготовки специалиста.

Социально-коммуникативная компетентность представляет собой сложную интегральную характеристику личности будущего специалиста и представляет собой это не только наличие знаний, умений и навыков, но и готовность их адекватного и эффективного использования в непосредственной профессиональной деятельности. При этом носит нормативный характер, включает в себя нормы и правила коммуникативного поведения в обществе, является личностной характеристикой будущего специалиста, в которой отражается и направленность студента на выполнение будущих профессиональных задач и его отношение к избранной профессии, к самому себе и типу взаимоотношений с другими людьми.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Общественный заказ ориентирован на выпускника, который не только получил за время обучения определенный объем теоретических знаний, умений и навыков, но и умение ими практически пользоваться, то есть реализовывать их. В этой связи более глубокого и детального изучения требует вопрос обоснования педагогических условий и общей технологии формирования социально-коммуникативной компетентности специалиста любой сферы деятельности.

Выводы этой статьи открывают перспективы дальнейших исследований проблемы формирования социально-коммуникативной компетенции с учетом передового опыта как зарубежных, так и отечественных ученых, а также определению роли и функций преподавателя в этом процессе.

Список использованных источников

1. Бульба Р. Міжособистісне спілкування в підлітковому віці / Р. Бульба // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції [«Педагогічні та психологічні науки і сьогодення»], (8 серпня 2014 року). – К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2014. – 108 с.
2. Иванов Д.А. Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : учеб. –метод. пособие. –М.: АПК и ППРО, 2008. –101 с.
3. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетентности и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. –1990. –№4. –54–60.
4. Каган М. С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
5. Киричук В. О. Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи: посібник / Н. В. Лук'яничук, Н. А. Климова, О. А. Ковальова, Ю. Ю. Савченко та ін.; [за заг. ред. Н. В. Лук'яничук і Н. А. Климової]. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2014. – 132 с.
6. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В. В. Сафонова // О чем спорят в языковой педагогике. – М.: Еврошкола, 2004. – 236 с.

References

1. Bulba R. Interpersonal communication in adolescence / R. Bulba // Materials of the international scientific-practical conference [“Pedagogical and psychological sciences and the present”], (August 8, 2014). – K.: NGO “Kyiv Scientific Organization of Pedagogy and Psychology”, 2014 - 108 p.

2. Ivanov D.A. Mitrofanov KG, Sokolova O.V. Competency approach in education. Problems, concepts, tools: study. -method. allowance -M. : AIC and PPRO, 2008. -101 p.
3. Izarenkov D.I. Basic components of communicative competence and their formation at the advanced stage of teaching non-philology students // Russian language abroad. 1990 -N4 -54 -60.
4. Kagan M. S. World of communication. The problem of intersubjective relations / M. S. Kagan. - M. : Politizdat, 1988. - 319 p.
5. Kirichuk V.O. Development of social and communicative competence of gifted primary school pupils: manual / N.V. Lukianchuk, N.A. Klimov, O. A. Kovalev, Yu.Yu. Savchenko and others; [for co. Ed. N. V. Lukianchuk and N. A. Klimova]. - K. : Gifted Child Institute, 2014 - 132 p.
6. Safonova V. V. Communicative competence: modern approaches to multi-level description in methodical purposes / VV Safonov // What are argued in language pedagogy. - Moscow: Euro School, 2004. - 236 pp.

У статті розглядається комунікативна і соціальна компетенції, що утворюють разом соціально-комунікативну компетенцію, при цьому комунікативна компетенція описує комунікативний процес, а міжособистісні відносини відносяться до соціальної сфери. Формування соціально-комунікативної компетенції представлено як важлива соціальна і психолого-педагогічна проблема, запорука нормального психологічного розвитку особистості, а також невідмінна умова її майбутнього успішного навчання і самореалізації у житті.

Ключові слова: комунікація, соціально-комунікативна компетенція, соціалізація особистості, комунікативні знання, комунікативні вміння.

The article deals with communicative and social competences that form together social and communicative competence, while communicative competence describes the communicative process, and interpersonal relations relate to the social sphere. The formation of social and communicative competence is presented as an important social and psychological-pedagogical problem, a guarantee of normal psychological development of a person, as well as an indispensable condition for her future successful learning and self-realization in life. Communicative competence is interpreted as a generalized communicative property of the individual, including developed communication skills, formed skills and interpersonal skills, knowledge of its basic laws and rules. The value of social development for personal development lies in the formation of elementary theoretical ideas and practical skills that ensure the viability of a person. Social competence guarantees personal awareness of behavioral attitudes with the goal of harmonious, comfortable communication and includes, above all, her desire and ability to communicate with other people, positive motivation in relations with them, self-confidence, empathy and the ability to manage social situations and use effective strategies to achieve communication goals. To implement the latter, it is necessary to have a certain communicative experience, which includes ways of interacting with people around us, as well as cooperation in group communication, teamwork, the ability to take responsibility and overcome conflicts. Socio-communicative competence is normative in nature, it includes the norms and rules of communicative behavior in society, is a personal characteristic of the future specialist, which reflects the student's focus on fulfilling future professional tasks and his attitude to the chosen profession, to himself and the type of relationship with by other people

Keywords: communication, social and communicative competence, socialization of the person, communicative knowledge, communicative skills.

УДК 81' 373.7:82 – 343.821.161. Нестайко
DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-196-200

Прокопович Лідія Сигізмундівна,
кандидат філологічних наук, доцент,
Курило Олександра Йосипівна,
кандидат філологічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ КАЗКОВИХ ПОВІСТЕЙ ВСЕВОЛОДА НЕСТАЙКА

На основі здійсненого дослідження визначено якісний склад фразеологічних одиниць казкових повістей В. Нестайка та особливості використання їх у освітній діяльності початкової школи. Порівняно словникову та текстову парадигму як питомо українських фразеологічних одиниць, так і запозичених, схарактеризовано прагматичні та функціонально-стилістичні особливості їх. На конкретних прикладах простежено, як фразеологічні одиниці наповнюють мовлення героїв твору глибиною та свіжістю, надають художнього звучання, лексичної і синтаксичної витонченості, довершеності, виразності та національного колориту.

Ключові слова: фразеологічна одиниця, казкова повість, генетична природа, комунікативна значущість, прагматична функція.

Постановка проблеми. Активний процес наукового осмислення літературної казки як історично обумовленого жанру художньої літератури триває вже не одне десятиліття. Літературна казка неодноразово ставала об'єктом наукового зацікавлення дослідників. Зокрема, на її особливості звертали увагу російські літературознавці й мовознавці. Наукових досліджень щодо представленості української літературної казки в українському літературознавстві не так багато (О. О. Гарачковська, О. В. Горбонос, Г. П. Сабат, Н. Б. Тихолоз). Проте наявні численні психолого-педагогічні розвідки, де розглядалися можливості авторської літературної казки як засобу естетичного, екологічного й духовного виховання (А. С. Баранник, О. В. Гавриченко, Л. В. Дербенцева, Н. В. Іванова, Л. Д. Короткова, Л. Є. Млечко, Т. С. Науменко, Р. Ю. Посилкіна, Н. К. Шабаліна). У літературознавстві виділяють різні жанри літературних казок, і на

окрему увагу заслуговує такий їхній різновид, як повість-казка. Серед українських казкарів особливе місце належить В. Нестайку. Він єдиний із прозаїків, які писали тільки для дітей, упродовж більше, ніж пів століття, і сьогодні залишається не лише найчастіше друкованим, тиражованим автором, а найбільш затребуваним.

В. Нестайко – продовжувач традицій українських письменників – казкарів, причому тих, «хто писав для дітей весело» – як зауважує Ольга Коваленко [8, с. 15]. Це Остап Вишня, Степан Олійник, Дмитро Білоус, Іван Микитенко, Іван Багмут, Богдан Чалий. Сам Нестайко вважав, що для дітей не можна писати щось сумне «Дітям обов'язково потрібні позитивні емоції, – казав він в одному з інтерв'ю. – Тільки оптимісти можуть збудувати вільну незалежну державу. Дітям обов'язково потрібен гумор, веселі твори» [5].

Письменник не лише зажив заслуженої популярності серед читачів, а й отримав у критики довічний статус «гумориста» та «веселуна». Як наголошує один із сучасних українських письменників Хто читає казки і повісті Всеволода Нестайка, вочевидь звертає увагу на найвищу якість української мови, і справа не лише в тому, що після війни В. Нестайко закінчив славістичне відділення Київського університету, а й у генетичному спадкові діда, батька, який володів п'ятьма мовами, матері – філолога. Його ім'я стало візитівкою української літератури для дітей, твори увійшли до шкільної програми і відзначені численними нагородами. Але попри все доробок письменника, як і творчий шлях, і досі залишається поза межами наукового дискурсу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальний огляд творчості В. Нестайки здійснили В. Костюченко [10], А. Костецький [11]. Вони звернули увагу на зміст та морально-етичний аспект казкових повістей. Методичні рекомендації вивчення повісті «Тореодори із Васюківки» розробила І. Возняк [4]. Особливостям реалізації жанру повісті-казки присвятила свою наукову розвідку О. Гарачковська [5], однак у цій роботі увага приділена лише казковій трилогії, куди увійшли повісті «В країні Сонячних Зайчиків», «Незнайомка з Країни Сонячних Зайчиків» і «В країні Місячних Зайчиків».

Незважаючи на значну кількість і літературознавчих і методичних розробок художніх творів цього жанру дотепер були обійдені увагою українських мовознавців, хоча їхнє мовне багатство може розглядатися як предмет особливого наукового дослідження, оскільки слово з найтоншими відтінками його значення входить у свідомість дитини саме через казкові образи. На нашу думку, як елементи створення казкової оповіді на окремий розгляд заслуговують фразеологізми, що з погляду комунікативно обумовленого функціонування мовних знаків завдяки своєму інформаційному потенціалу відіграють у художньому мовленні значну роль. У зв'язку з цим уважаємо, що фразеологічні одиниці, представлені в казкових повістях Всеволода Нестайка, написаних митцем упродовж усього його творчого шляху (казка-трилогія «В країні Сонячних Зайчиків», «Незнайомка з Країни Сонячних Зайчиків» і «В країні Місячних Зайчиків», «Пригоди журавлика», «Олексій, Веселесик і Жарт-Птиця», «Пригоди близнят-козенят», «Ковалі щастя, або Новорічний детектив», «Дивовижні пригоди незвичайної принцеси», «Чарівні окуляри», цикл «Дивовижні пригоди в лісовій школі», що складається з восьми казкових повістей, і його сучасне продовження «Найновіші пригоди Колька Колічки та Косі Вуханя») також можуть виступати предметом лінгвістичної розвідки, оскільки до цього часу не були проаналізовані вітчизняними лінгвістами. Це й підтверджує необхідність їхньої наукової розробки й актуалізує її в контексті сучасних мовознавчих та психолого-педагогічних досліджень.

Мета статті: схарактеризувати психолого-педагогічні та функціонально-стилістичні особливості фразеологічних одиниць казкових повістей Всеволода Нестайка. Реалізація поставленої мети окреслила коло завдань – визначити якісний склад фразеологічного фонду казкових повістей В. Нестайка, порівняти словникову та текстову парадигму як питомо українських фразеологічних одиниць так і запозичених.

Результати дослідження. Питанням функціонування фразеологічних одиниць у художніх творах присвячено роботи Л. Аксентьева, М. Алефіренка, М. Коломійця, Л. Скрипник, А. Супрун, В. Зиміна, В. Ужченка, В. Чабаненка, Л. Устенко. О. Петренко Однак у науковій літературі мало праць, які висвітлюють фразеологізми мови окремого письменника. Фразема, виступаючи як компонент будь якого тексту, тісно пов'язана з контекстом твору. Саме в живому мовленні виявляє вона повною мірою свій зміст. Аналіз фразеологічної одиниці в ізоляції від контексту мало ефективний, не забезпечує розкриття її семантики. Оскільки фразеологізм здебільшого вступає у складні смислові стосунки з певним контекстом і залежить від нього [1, с. 42]. Так, В. Зимін вважає, що прагматична функція реалізується в можливості мовного знака передавати «ставлення мовця до

дійсності, до змісту спілкування і до адресата мовлення» [7, с. 13]. М. Алефіренко відзначає, що особливою рисою фразеологічних одиниць є високий прагматичний потенціал, оскільки фразеологізми не лише позначають і називають предмети дійсності, але й водночас виступають засобом вираження багатогранних емоційних й оцінювальних аспектів ставлення мовця до того, що відбувається у його внутрішньому світі або поза ним [2, с. 3]. У зв'язку з цим О. Петренко пропонує в межах прагматичної функції фразеологізму виділити емотивну, експресивну функції та функцію оцінювання, оскільки в різних комунікативних ситуаціях фразеологізм може використовуватися для вираження емоцій, експресії або оцінки [20, с. 166]. Результати вивчення фактичного матеріалу засвідчили якісну розмаїтість фразеологічних одиниць за їхньою генетичною природою. Так В. Нестайко активно використовує питомо українські фразеологізми різної семантики (семантику фразеологічних одиниць подаємо за Словником фразеологізмів української мови) [21]: *Ой, любі друзі, заткніть вуха і не слухайте, будь ласка, цих двох пройдисвітів, бо вони почали лаятися страшенно негарними словами. Хай їм грець!* [17, с. 416]; 273. *Хай (нехай) [йому] грець, з ким-чим і без додатка, лайл., перев. жарг. Уживається для вираження незадоволення ким, чим-небудь; несхвалення чогось і т. ін..* [СФУМ, с. 169]; *Але мадам Какаду була іноземка (її привезли з-за океану з Австралії), ні бельмеса не тямля по-тутешньому і порозумітися з нею не було ніякої змоги* [13, с. 46]; 50. *Ні бельмеса* 1. *перев. зі сл. не знати, не розуміти і под., зневажл. Зовсім, абсолютно, нічого.* 2. *в чому. Не розбиратися, не розумітися* [СФУМ, с. 26]; *Посіпака, з якого теж одразу злетіла машикар Снігуроньки, перевернувся догори дригом* [16, с. 444]; 413. *Догори дригом (ногами). У перевернутому, перекинутому вигляді* [СФУМ, с. 212]; *Та щоб ти знав... Та Боже збав!.. Та ми... та ми... Ніколи-ніколи...* [19, с. 104].

У деяких випадках спостерігається вживання лексичних варіантів одного й того самого фразеологізму, як-от: – *Ускочили ми в халепу! – зітхнув Колько. – Втекли від рідних мам, а втрапили до лихої Карги!* [19, с. 77]; – *Треба, щоб ти втрапив у якусь халепу...* [14, с. 20]; *І тут тільки близнята-козенята зрозуміли, в яку халепу втрапили* [17, с. 402]; *А коли ви потрапили в таку халепу, що стали козенятами, і коли вам загрожує смертельна небезпека, хіба можна боятися темряви!* [17, с. 407]; 747. *Ускочити (встряти) в халепу (в рахубу). Потрапити в неприємну ситуацію, зробивши щось необдумане, допустивши якусь помилку і т. ін..; задавати собі клопоту* [СФУМ, с. 131].

Нерідко натрапляємо на фразеологізми з соматичним компонентом *око Ніхто не встиг навіть оком зморгнути. Лесик так і застиг вражений* [12, с. 36]; *І не встиг я й оком кліпнути, як мій друзика теж обернувся на сучок* [19, с. 115]; 208. *Кліпати (блимати) очима.* 1. *перед ким. Почувати себе ніяково перед ким-небудь, відчувати сором, провини і т. ін..* 2. *Мовчати, нічого не розуміючи або не знаючи, що відповісти* [СФУМ, с. 131].

Отже, усталені вирази, вжиті автором виконують певну стилістичну роль. Вони використовуються з метою художнього відтворення розмовної мови як і в авторському тексті, так і в мовних партіях персонажів, сприяючи їх типізації, індивідуалізації. Фразеологізми, вкладені В. Нестайком в уста персонажів тематично дібрані і конструюють потрібний контекст, за допомогою якого творяться характери, типові ситуації, образи.

Окрім фразеологізмів, характерних для української мови, письменник активно послуговується фразеологічними одиницями з інших мов. Так, з-поміж них трапляються кальковані з російської мови: *Вислухав їх Кажан Кажанович і скрушно похитав головою: ... А вранці видно буде. Недарма кажуть – ранок вечора мудріший* [17, с. 408] (рос.: утро вечера мудренее); *Та от одного разу прокинувся він [Веселесик] уранці і почав плакати. Без усякої причини. Ні з того ні з цього. Просто так* [12, с. 3] (рос.: ни с того ни с сего); *Та поки що про це говорити рано. Поживемо – побачимо* [15, с. 138] (рос.: поживем – увидим). Також прозаїк використав фразеологізми, запозичені з англійської –... *Ну, але все добре, що добре закінчується* [19, с. 99] (англ.: All's Well That Ends Well) та

латинської мов : *Та, звичайно, все добре в міру* [15, с. 65] (лат.: *Omne nimium poscit* – будь-яка надмірність шкодить); автор уживає варіант перекладу максимально наближений до того, що функціонує в російській мові: все хорошо в меру; – ... *У житті головне мати справжнього друга. І тоді байдужі будь-які невдачі і будь-які неприємності. Мій тато казав: «Нерозділена з другом радість – пірадоєсть, а розділена з другом горе – півгоря»* [13, с. 19] (лат. *Nullius boni sine socio iucunda possessio est* – без товариша ніяке користування щастям не приємне); – *Не панікуйте, пане Морозе! Фестіна ленте – поспішай поволі, – казали дереві* [16, с. 437] (лат.: *Festina lente* – поспішай повільно). Ці фразеологічні одиниці належать до інтернаціонального фонду, їх введення в тексти казок, вірогідно, пов'язане з намаганням В. Нестайка все ж таки підкреслити, що українська культура є складником світової культури й переймає її найкращі традиції.

Отже, експресивна функція, на думку О. С. Петренко [20, с. 167], реалізується в тому, що фразеологізм завдяки образності фразеологічного значення надає художньому мовленню особливої виразності, наприклад: *Все це сорока проскрекотала так швидко, що в журавлика аж голова замалітрилася* [13, с. 12]. Емотивна функція виявляється в можливості фразеологізму створювати емоційно насичене мовлення, передавати почуття мовця, зокрема: – *Усі ми, іграшки, належимо Олексію-Плаксію. І горе нам з ним і з його вибриками. Життя немає* [12, с. 22], а оцінювальна функція полягає в можливості оцінювати назване поняття, як-от: – *Хрюкала я на вашу думку! І свою дочку не дозволю...* [18, с. 113].

Проте в мовленні загалом і в художньому мовленні зокрема фразеологізм виконують комплекс взаємопов'язаних функцій, тому прагматичну функцію зазначених одиниць неможливо розглядати окремо від функції впливу в різний спосіб на адресата: *То що ж робитимемо, звірі добрі? – спитав Бурмило Михайлович* [18, с. 19] (апелятивна функція), в мовленнєвій характеристиці персонажів: – *Слухай, Їжачку, після того суду у лев'ячій клітці я місця собі не знаходжу! Ходжу як обльований!* [14, с. 38] (характерологічна функція) й у можливості фразеологізму давати чіткі найменування реаліям: – ... *І казк'ютер у нас найкращий, і там такі казк'ютерні ігри, що ви б очманіли, якби побачили* [19, с. 124] (функція лаконізації).

Аналіз фразеологізмів, ужитих у казкових повістях В. Нестайка, засвідчив, що розглядувані одиниці мови відіграють важливу роль у прагматичній організації висловлювання, що й підтверджує фактичний матеріал. Наприклад, уводячи в текст повісті-казки фразеологізм *варить макітра* (– *Це ідея! – усміхнувся Кося. – Молодець! Варить у тебе макітра!*) [18, с. 11] автор апелює до читача й створює позитивне враження від героя, про якого так говорять, характеризує й оцінює персонажа вустами друга. За допомогою ж фразеологізму *вдарити руками об поли* – у тексті казкової повісті (*Вдарила крилами об поли мама-журавлиця. Та в сльози*) [13, с. 106] автор досягає особливої виразності висловлення (пор.: *І заплакала мама-журавлиця*), викликає в читача співпереживання до персонажа, підкреслює вдачу героя.

Удаючись до трансформації фразеологізмів, В. Нестайко намагається максимально «осучаснити» їх, не забуваючи, однак, про національний колорит і створюючи сприятливі умови як для підсилення експресивного забарвлення тексту, більш рельєфного зображення персонажів, увиразнення авторської оцінки подій, а й ґрунтового формування фразеологічного словника сучасного українського мовця.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. На основі здійсненого дослідження визначено якісний склад фразеологічних одиниць казкових повістей В. Нестайка, порівняно словникову та текстову парадигму як питомо українських фразеологічних одиниць так і запозичених, схарактеризовано прагматичні та функціонально-стилістичні особливості їх. Як бачимо, фразеологізми наповнюють мовлення героїв твору глибинною свіжістю, надають художнього звучання, лексичної і синтаксичної витонченості, довершеності, виразності та національного колориту. Вони фіксують найтонші відтінки казкових персонажів. Означене питання в мовознавстві є досить актуальним, оскільки фразеологічні мовні одиниці чи не найбільшою мірою надають мові яскравості виразності, роблять її особливо гнучкою.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в дослідженні антропонімікону казкових повістей В. Нестайка. Такі студії є важливим елементом для побудови цілісної мовної картини художніх текстів автора.

Список використаних джерел

- 1.Александрова С. П. Фразеологізми в загальнонародній мові та художньому тексті / С. П. Александрова // Мовознавство, 1993. – С. 84–92.
2. Алефиренко Н. Ф. Проблемы фразеологического значения и смысла (в аспекте межуровневого взаимодействия): монография / Н. Ф. Алефиренко, Л. Г. Золотых. – Астрахань: ИД «Астраханский университет», 2004. – 296 с.
3. Барминский Ежи. По поводу лордовской концепции формулы // Барминский Ежи. Языковой образ мира : очерки по этнолингвистике / Отв. ред. С. М. Толстая : Пер. с польского. – Москва, 2005.
- 4.Возняк І. Нема нічого кращого за дружбу! : вивчення повісті В. Нестайка «Тореадори з Васюківки» / І.Возняк // Дивослово. – Випуск 2, 2008. – С. 26–27.
5. Всеволод Нестайко : «Я все життя писав саме для дітей — писав з любов'ю, боєм і тривогою» : біобібліогр. нарис / Держ. закл. «Нац. б-ка України для дітей»; автор-уклад. Н.О. Гаждан. – Київ, 2010. – 96 с.
6. Гарачковська О. О. Українська літературна казка 70–90-х років ХХ ст.: сюжетно-образна структура, хронотоп : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.01.01 «Українська література» / О. О. Гарачковська. – Київ, 2008. – 20 с.
7. Зимин В. И. Оценка и эмотивность как основные прагматические компоненты фразеологических единиц / В. И. Зимин // Фразеология: материалы Всерос. научной конференции. – Тула : Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2000. – С. 13–14.
8. Коваленко О. Всеволод Нестайко: дорога до дитинства, якого не було. – Освіта України №83–84. 31 жовтня 2011 року.
9. Каракоз С. Він познав на глобусах душ – Васюківку: інтерв'ю з В. Нестайком / С. Каракоз // Освіта України, 2005. – № 11.
10. Костюченко В. [огляд творчості В.З. Нестайка] / Костюченко В. // Літературні стежки / Костюченко А. – Київ, 2009. – С. 196–226.
- 11.Костецкий А.Г. Сонячна країна добра / А. Костецкий // Почат. шк. –2000. – № 2. – С. 58–60.
12. Нестайко В. З. Олексій, Веселесик і Жарт-Птиця : повість-казка / В. З. Нестайко. – Київ : Майстер-клас, 2012. – 64 с.
13. Нестайко В. З. Пригоди журавлика : повість-казка / В. З. Нестайко. – Київ: Майстер-клас, 2012. – 112 с.
14. Нестайко В. З. Чарівні окуляри : правдиво-фантастична повість про надзвичайні пригоди київських школярів / В. З. Нестайко. – Київ: Веселка, Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 95 с.
15. Нестайко В. В країні сонячних зайчиків: [повість-казка] / В. Нестайко // Нестайко В. Країна сонячних зайчиків. – Харків : Країна мрій, 2011. – С. 5–142.
16. Нестайко В. Ковалі щастя, або Новорічний детектив / В. Нестайко // Нестайко В. Казкові пригоди і таємниці: [повісті-казки]. – Київ: Веселка, Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – С. 433–446.

17. Нестайко В. Пригоди близнят-козенят / В. Нестайко // Нестайко В. Казкові пригоди і таємниці : повісті-казки. – Київ: Веселка; Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – С. 397–432
18. Нестайко В. Секрет Васи Кицина: повість-казка / В. Нестайко // Нестайко В. Дивовижні пригоди в лісовій школі. – Харків: ВД «Школа», 2011. – С. 3–68.
19. Нестайко В. Найновіші пригоди Колька Колучки та Косі Вуханя: казкова повість / В. Нестайко. – Київ: Вид-во Івана Малковича «А-БА-БА-ГА- ЛА-МА-ГА», 2009. – 160 с.
20. Петренко Е. Е. Фразеологическая картина мира в художественных текстах для младших школьников : дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.01 / Е. Е. Петренко. – Омск, 2008. – 234 с. 336
21. СФУМ – Словник фразеологізмів української мови / Уклад.: В. М. Білоноженко та ін. – Київ: Наукова думка, 2003. – 1104с.

References

1. Aleksandrova, S. P., 1993. Frazеolohizmy v zahalnonarodnii movi ta khudozhnomu teksti [Phraseologisms in general folk language and artistic text], p. 84–92.
2. Alefurenko, N. F., 2004. Problemy frazeolohycheskoho znachennia y smysla (v aspekthe mezhurovnevoho vzaymodeistviia): monohrafiia [Problems of phraseological meaning and content (in aspect of inter-level interaction): monograph] Astrakhan: YD «Astrakhanskyi unyversytet», p. 296.
3. Bartmynskyi Ezhy, 2005. Po povodu lordovskoi kontseptsyy formuly [Regarding the Lord's concept of the formula]. The linguistic image of the world: essays on ethnolinguistics.
4. Vozniak I., 2008. Nema nichoho krashchoho za druzhbu! : vyvchennia povisti V. Netaiko "Toreadory z Vasiukivky" [There is nothing better than friendship! : the study of V. Netaiko's story "Toreadory from Vasiukivky"], 2, p. 26-27.
5. Vsevolod Netaiko, 2010. «I vse zhyttia pysav same dlia ditei — pysav z liuboviu, bolem i tryvohoiu» : biobibliohr. narys ["I wrote all my life for children - I wrote with love, pain and anxiety": biobibliographer. sketch]. Derzh. zakl. «Nats. b-ka Ukrainy dlia ditei» ; avtor-uklad. N.O. Hazhman, K., p. 96.
6. Harachkovska, O. O., 2008. Ukrainka literaturna kazka 70 – 90-kh rokiv XX st.: siuzhetno-obrazna struktura, khronotop [The Ukrainian literary fairy tale of the 70's and 90's of the twentieth century: the plot-image structure, the chronotope], K., p.20.
7. Zymyn, V. Y., 2000. Otsenka y emotyvnost kak osnovnye prahmatycheskye komponenty frazeolohycheskykh edynyts [Evaluation and emotionality as the main pragmatic components of phraseological units]. Tula : Yzd-vo THPU im. L. N. Tolstoho, p. 13-14.
8. Kovalenko O., 2011. Vsevolod Netaiko: doroha do dytynstva, yakoho ne bulo [Vsevolod Netaiko: the way of childhood, that didn't exist]. Osvita Ukrainy . 83–84(1254) 31 zhovtnia 2011.
9. Karakoz S., 2005. Vin poznachyv na hlobusakh dush – Vasiukivku : interviu z V. Netaiko [He marked the globes of souls - Vasiukivku: an interview with V. Netaiko]. Osvita Ukrainy, 11.
10. Kostiuchenko V., 2009. [Ohliad tvorchosti V.Z. Netaiko], [The review of V.Z. Netaiko' creativity], K., p. 196–226.
11. Nestetskyi, A.H., 2000. Soniachna kraina dobra [The sunny country of kindness]. Pochatkova shkola, 2, p. 58–60.
12. Netaiko, V. Z., 2012. Oleksii, Veselesyk i Zhart-Ptytsia : povist-kazka [Oleksii, Veselesyk i Zhart-Ptytsia : fairy -tale novel]. K. : Maister-klas, p.64.
13. Netaiko, V. Z., 2012. Pryhody zhuravlyka : povist-kazka [Crane Adventures: fairy -tale novel]. K. : Maister-klas, p.112.
14. Netaiko, V. Z., 2008. Charivni okuliari : pravdyvo-fantastychna povist pro nadzvychaini pryhody kyivskykh shkoliariv [Charming glasses: a truthful story about the extraordinary adventures of Kyiv students]. K. : Veselka; Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan, p.95.
15. Netaiko V., 2011. V kraini soniachnykh zaichykiv: [povist-kazka], [In the country of sunny rabbits: [fairy- tale novel]]. Kh. : Kraina mrii , p.5-142.
16. Netaiko V., 2008. Kovali shchastia, abo Novorichnyi detektyv [Blacksmith Happiness, or New Year Detective]. K. : Veselka; Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan, p. 433-446.
17. Netaiko V., 2008. Pryhody blyzniat-kozeniat [Adventures of twin-goats]. K. : Veselka; Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan , p.397-432
18. Netaiko V., 2011. Sekret Vasi Kytsyna : povist-kazka [The secret of Vasia Kytsyn: fairy- tale novel]. Kh. : VD «Shkola», p. 3-68.
19. Netaiko V., 2009. Nainovishi pryhody Kolka Koliuchky ta Kosi Vukhania : kazkova povist [The latest adventures of Kolka Koliuchky ta Kosi Vukhania: fairy- tale novel]. K. : Vyd-vo Ivana Malkovycha «A-BA-BA-NA- LA-MA-NA», p.160 .
20. Petrenko, E. E., 2008. Frazеolohycheskaia kartyna myra v khudozhestvennykh tekstakh dlia mladshykh shkolnykov [Phraseological picture of the world in artistic texts for junior schoolchildren]. Omsk, p. 336
21. SFUM - Slovnnyk frazeolohizmiv ukrainskoi movy, [Dictionary of phraseologisms of the Ukrainian language]. K.: Naukova dumka, 2003, p.1104

На основани осуществленного исследования определен качественный состав фразеологических единиц сказочных повестей В. Нестайка. Отмечено словарную и текстовую парадигму как истинно украинских фразеологических единиц, так и заимствованных, охарактеризованы прагматические и функционально-стилистические их особенности. На конкретных примерах прослежено как фразеологические единицы наполняют речь персонажей глубиной и свежестью, надает художественного звучания.

Ключевые слова: фразеологическая единица, сказочная повесть, генетическая природа, коммуникативная значимость, прагматическая функция.

Different genres of literary fairy tales are distinguished in literary criticism, and such a variety as a fairy-tale novel deserves special attention. Exactly these fairy-tale novels have been written for children for more than half a century by V. Netaiko. He still remains not only the most frequently printed, copied author, but the most in demand. Despite a large number of literary and methodological developments, the artistic works of this genre have hitherto been overlooked by Ukrainian linguists, although their linguistic wealth can be considered as a subject of a separate scientific research, since the word with the subtle shades of its meaning enters the child's consciousness precisely through fairy-tale images. In our opinion, as the elements of the creation of a fabulous story, for a separate consideration deserve phraseologisms, which from the point of view of communicatively conditioned functioning of language signs due to its information potential play an important role in the artistic speech. Consequently, the established expressions used by the author perform a certain stylistic role. They are used for the artistic reproduction of spoken language, both in the author's text and in the linguistic parties of characters, contributing to their typification, individualization. Phraseologisms, embedded by V. Netaiko in the mouth of the characters are thematically selected and construct the desired context, through which the characters, typical situations, images have been created. In addition to the phraseologisms characteristic of the Ukrainian language, the writer actively uses phraseological units from other languages. These phraseological units belong to the international fund, their introduction in the texts of fairy tales, probably are connected with the V. Netaiko's efforts,

nevertheless, to emphasize that the Ukrainian culture is a component of world culture and adopts its best traditions. On the basis of the performed research, the qualitative composition of the phraseological units of fairy-tale novels by V. Nestaike has been determined, the lexical and text paradigm of specific Ukrainian phraseological units and the borrowed ones has been compared, and the pragmatic and functional and stylistic features have been described. On concrete examples it has been observed how phraseological units fill up the performance of the characters by depth and verdure; provide artistic sound, lexical and syntactic sophistication, perfection, expressiveness and national flavor.

Key words: phraseological unit, fairy-tale novel, genetic nature, communicative significance, pragmatic function

УДК 373.5.091.113.316.77(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-200-203

Фенцик Оксана Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ

У дослідженні визначено, що комунікативна компетентність майбутнього керівника закладу освіти ґрунтується на мовній, мовленнєвій, культурній, стратегічній, прагматичній, ілюктивній компетенціях. Тому педагогічні ВОЗ повинні забезпечити умови в системі професійної управлінської підготовки для формування комунікативно освіченої особистості, здатної свідомо планувати й організовувати власну комунікативну діяльність, впливати на співрозмовників, передавати, сприймати, аналізувати, оцінювати інформаційний, емоційний та інтелектуальний зміст висловлювань, мати розвинений емоційний інтелект, володіти комунікативними вміннями, навичками, стратегіями й тактиками комунікативної поведінки у процесі проведення ділових бесід; нарад, дискусій тощо.

Ключові слова: професійна (управлінська) компетентність, управлінська діяльність; комунікативна компетентність; мовна, мовленнєва, культурна, стратегічна, прагматична, ілюктивна компетенції; професійна підготовка; формування та розвиток комунікативної компетентності; педагогічні умови.

Постановка проблеми. В умовах реформування національної системи освіти, переходу до запровадження Концепції нової української школи актуальним постає питання підвищення якості вищої педагогічної освіти та її спрямованості на формування професійної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти, спроможного реалізовувати державну освітню політику, ефективно виконувати управлінські функції, сприяти інноваційним процесам в освіті. Очевидним є те, що комунікативна компетентність є запорукою успішності майбутнього фахівця будь-якої сфери діяльності. Тому ЗВО поряд з професійно-управлінською підготовкою майбутніх керівників ЗСО повинні здійснювати й комунікативну (формувати здатність чітко, послідовно та логічно висловлювати свої думки; залежно від ситуації обирати найбільш доцільні засоби комунікації; формувати вміння переконувати, аргументувати, вести результативні ділові бесіди, наради, організовувати дискусії, протидіяти маніпуляції, долати комунікативні бар'єри; вирішувати конфлікти поведінки, взаємин та діяльності тощо).

Вагомий внесок у розвиток теорії і методології управління освітньою галуззю на різних рівнях зроблено вченими В.Бондар, О.Бугайов, П. Дробязко, Л. Калініна, Л. Карамушко, В. Кремь, В. Мадзігон, В. Маслов, О. Онаць, В. Огнев'юк та ін. Зокрема, питання, пов'язані з управлінням освітніми закладами, висвітлені в дослідженнях В.Бондаря, Л.Даниленко, Л.Карамушки, Б.Кобзаря, М.Легкого, В.Маслова, В.Олійника, Н.Островерхової, С.Сисоевої; Наукові розвідки І.Грузинської, Н.Демедишиної, Н.Драгомирецької, Ю.Малика, С.Хаджирадєвої та інших дослідників спрямовані на обговорення різноманітних аспектів комунікативної діяльності державних службовців. Натомість, незважаючи на активне вивчення професійної компетентності керівника закладів освіти, питання формування комунікативної компетентності у структурі управління закладами освіти ще не достатньо досліджене.

Мета статті: дослідження компонентного складу комунікативної компетентності керівника та особливостей її формування у контексті професійної (управлінської) підготовки майбутніх керівників закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Ефективне запровадження інноваційних освітніх процесів не можливо здійснити без професійно компетентних керівників закладів загальної середньої освіти. Тому сьогодні висунуто нові вимоги до управлінських

якостей керівників закладами освіти, їх професійних здібностей, необхідних для якісного управління освітніми установами.

Безперечно, управління закладом загальної середньої освіти в сучасних умовах – складний процес, складовими якого є правильний вибір цілей і завдань, вивчення і глибокий аналіз досягнутого рівня освітньої діяльності, система раціонального планування, організація діяльносної та комунікативної взаємодії усіх учасників освітнього процесу, вибір оптимальних шляхів створення нового освітнього середовища, якісного, творчого освітнього процесу; прийняття раціонального управлінського рішення та здійснення ефективного контролю за їх виконанням [2].

У контексті нашого дослідження здійснимо аналіз понять «професійна компетентність керівника закладами освіти» та «комунікативна компетентність». Ґрунтовне вивчення наукової літератури з проблеми дослідження свідчить про різні підходи до розуміння сутності професійної компетентності в системі управління ЗСО. На думку Е. Нікітіна, «професійна компетентність – це інтегральна професійно-особистісна характеристика, обумовлена готовністю і здатністю виконувати управлінські функції відповідно до прийнятих в соціумі на даний момент норм і стандартів» [5].

Аналізуючи управлінську діяльність керівника освітнього закладу, В.П. Поліщук наголошує, що поняття компетентності не розглядається як проста сума «знань — умінь — навичок», але містить не тільки когнітивну й операційно-технологічну, а й індивідуально-значущу, креативну й інші складові особистості. Сучасний керівник повинен вміти сам і навчити вчителів творчо впроваджувати знання, критично осмислювати здобуту інформацію [9]. Інші дослідники професійну компетентність керівника розглядають як єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення своєї управлінської діяльності. Зміст теоретичної готовності складають аналітичні, прогностичні, проєктивні та рефлексивні вміння; до практичної готовності відносяться організаторські й комунікативні вміння [8, с.12].

Отже, аналіз наукових розвідок з управлінської діяльності переконує, що професійна компетентність керівника освітнього закладу загальної середньої освіти в системі структурно складається з управлінських, педагогічних, комунікативних, діагностичних і дослідницьких компонентів діяльності і визначається рівнем

сформованості професійних знань і умінь, ступенем розвитку професійно значущих особистісних якостей, що визначають його здатність управляти педагогічною системою ЗНЗ і його розвитком, здійснювати інноваційну діяльність, організовувати і стимулювати діяльність працівників, сприяти розвитку культури навчального закладу, вивчати попит на освітні послуги, організувати та забезпечити їх якість, залучати до управління педагогічну, учнівську, батьківську громадськість, взаємодіяти з громадою та суспільством загалом.

Безперечно, управлінська діяльність є багатогранною, поліфункційною, керівники упродовж дня здійснюють багато управлінських циклів, приймають безліч управлінських рішень. Проте вона здійснюється перш за все через комунікативну (усну чи писемну) взаємодію, а тому успіх управління педагогічною системою забезпеченням ефективної системи як внутрішніх, так і зовнішніх комунікацій, обміну інформацією, що охоплює майже 80% усього робочого часу. На це ж вказує Л. Орбан-Лембрик, відзначаючи, що необхідно складовою безпосереднього керівництва людьми є спілкування з ними. Проте поза комунікацією, без діалогу, взаємодії та взаємного сприйняття людей управлінська діяльність керівника не можлива [6]. Саме тому комунікативну компетентність керівника розглядаємо як складну інтегративну якість особистості, яка певною мірою й визначає ефективність професійної управлінської діяльності.

Теоретичний огляд наукової літератури та аналіз практики управлінської діяльності керівників закладів загальної середньої освіти свідчить про існування комунікативних проблем в їх управлінні, зокрема: низький рівень сформованості комунікативних умінь, недостатнє володіння вербальними і невербальними засобами спілкування; невміння визначитися у комунікативному просторі, обирати оптимальний стиль спілкування, комунікативно регулювати емоційну напруженість у розмові; незнання способів попередження і подолання можливих комунікативних бар'єрів тощо.

Як відомо, комунікативну компетентність у науці розглядають як складову комунікативного потенціалу особистості, під яким розуміють комплекс властивостей, що полегшує чи ускладнює процес взаємодії (В. Куніцина), як комплекс знань, умінь та навичок, що набуваються впродовж життя і складають особистісний досвід (О. Гринчук), як здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми (Т. Вальфовська); як інтегральну якість особистості, яка робить людину здатною встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми; сформованість певної сукупності знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування (І. Черезова).

Також у психолого-педагогічній літературі існують різні підходи щодо визначення структурних елементів комунікативної компетентності. Ми погоджуємось, що структура комунікативної компетентності менеджера освіти носить складний, багаторівневий характер, при цьому її визначальну сторону задає компетентність у суб'єкт-суб'єктному спілкуванні, у розв'язанні продуктивних задач, в оволодінні глибинним, особистісним рівнем спілкування.

Як доводить О. Павленко, структура комунікативної компетентності повинна містити такі компоненти: лінгвістичний (говоріння, розуміння на слух, читання); прагматичний (уміння кодувати й декодувати повідомлення за вербальними й невербальними каналами); соціокультурний (правила соціальних умовностей, толерантність) [7, с.11].

Науковці Л. Бахман і А. Палмер запропонували модель комунікативної компетенції, складовими частинами якої є: мовна компетенція; стратегічна компетенція; психомоторні уміння; ілюктивна компетенція [9, с.449]. Інші дослідники в структурі комунікативної компетентності керівника органу державної влади виділяють мовну, культурну, прагматичну, предметну, стратегічну, ілюктивну та представницьку компетентності.

На нашу думку, комунікативна компетентність – як складна інтегративна якість особистості – визначає здатність керівника школи встановлювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію зі

всіма учасниками освітнього процесу; здатність забезпечити інформаційний обмін, основна мета якого – дійти до спільного розуміння, єдиної думки з приводу різних аспектів спілкування; готовність обрати комунікативну стратегію та тактику її реалізації для досягнення комунікативних цілей; здатність здійснювати гуманістичний підхід в управлінському спілкуванні, створювати невимущу, творчу та демократичну атмосферу. Саме тому майбутні керівники повинні володіти мистецтвом спілкування, що передбачає бездоганне володіння як усним та писемним мовленням, так і вмінням оптимально використовувати вербальні й невербальні засоби; відбирати прийоми ефективної взаємодії у різних комунікативних ситуаціях.

Уважаємо, що комунікативна здатність керівника ґрунтується на таких компетенціях: *мовної компетенції* – знання норм сучасної української літературної мови та сформовані на цій основі мовні вміння, що й свідчить про рівень володіння державною мовою; *мовленнєвої компетенції*, що охоплює обізнаність з комунікативними ознаками мовлення (правильність, змістовність, точність, логічність, багатство, чистота, виразність, доречність); уміння правильно відбирати доцільні мовні засоби, які спрямовані на досягнення комунікативної мети; *культурної* – охоплює як культуру говоріння, так і культуру слухання, орієнтуванням в нормах етикету, ціннісних установках, звичаях, ритуалах, стереотипах, притаманних соціокультурному середовищу, в якому здійснюється комунікація; *стратегічної* – умінням обирати ефективну стратегію і тактику комунікативних дій, залежно від мети і ситуації комунікації; попереджати та вирішувати конфлікти; управляти конфліктними явищами; *прагматичної* – уміння кодувати і декодувати повідомлення за вербальними і невербальними каналами, знання і вміння вступити в мовленнєвий контакт у конкретних ситуаціях; *ілюктивної* – здатність реалізовувати комунікативні наміри, використовуючи вербальні та невербальні комунікативні засоби, спрямовувати процес спілкування на вирішення управлінських завдань. Отже, компонентний склад комунікативної компетентності керівника закладами освіти надзвичайно широкий та включає сукупність компетенцій.

Однак спілкування як професійно-етичний феномен вимагає від керівника спеціальної підготовки не лише щодо мовленнєвої майстерності та технології комунікативної взаємодії, але й морального досвіду, культури в організації взаємин зі всіма учасниками освітнього процесу у різних його сферах. Адже існує багато чинників (несприйняття, нетактовна відмова, негативна критика, образливі порівняння, погрози, упереджений діагноз мотивів поведінки та ін.), які перешкоджають продуктивному спілкуванню, через що й виникають певні непорозуміння між учасниками комунікації, які переходять у недоброзичливе ставлення, образи, а зрештою – у конфлікт. Тому комунікативна компетентність не може бути відокремлена від емоційної складової, яка регулює комунікативний процес. Як стверджує американський психолог Д. Гулман, для підвищення ефективності управлінської роботи, вагому роль відіграє емоційний інтелект [1], який, на нашу думку, включає здатність людини контролювати свій емоційний стан, розуміти емоційні реакції й почуття співрозмовників, гнучко варіювати комунікативні стратегії і тактики, при цьому демонструвати зразки толерантної поведінки, висловлюючи емпатію, некатегоричність суджень.

Основу становлення комунікативної компетентності майбутнього керівника закладу освіти закладають під час навчання у ЗВО, яка в подальшому удосконалюється в процесі саморозвитку особистості. Безперечно, комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, а відтак є результатом досвіду спілкування, саме тому великої ваги варто надати особистісній спрямованості технологій навчання, забезпечивши тим самим особистісно-професійну поведінку й розвиток творчого потенціалу учасників педагогічної взаємодії.

Отже, з метою формування та розвитку комунікативної компетентності майбутніх управлінців закладами освіти необхідно

цілеспрямовано скоригувати навчальні плани, розробити освітні програми, що сприятимуть оновленню змісту комунікативної підготовки управлінських кадрів до роботи в умовах демократичного управління освітою. Створити педагогічні умови, серед яких виділяємо: комунікативно-професійну спрямованість фахового навчання майбутніх керівників, що передбачає організацію активного спілкування в професійних ситуаціях; реалізацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу; надання переваги методам інтерактивного навчання (дискусії, ролі, імітаційні ігри тощо), які допомагають відтворювати фахові ситуації, взаємини, моделювати активне професійне спілкування у можливих ситуаціях професійної діяльності майбутнього керівника; де студенти вчаться взаємодіяти в різних комунікативних ситуаціях з іншими; спонукання майбутніх керівників до збагачення професійного мовлення та самовдосконалення у фаховому спілкуванні.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Сьогодні рівень професіоналізму керівників визначається не тільки їх теоретичною та практичною управлінською підготовленістю, але і вмінням спілкуватися зі своїми підлеглими, бути переконливим у

своїх висловленнях, бажаним співрозмовником і впливовим оратором. Саме тому формування комунікативної компетентності є важливою складовою професійної підготовки майбутніх керівників ЗСО. Визначено, що комунікативна компетентність майбутнього керівника закладу освіти ґрунтується на мовній, мовленнєвій, культурній, стратегічній, прагматичній, ілюктивній компетенціях. Таким чином, педагогічні ЗВО повинні забезпечити умови в системі професійної управлінської підготовки для формування комунікативної освіченої особистості, здатної свідомо планувати й організовувати власну комунікативну діяльність, впливати на співрозмовників, передавати, сприймати, аналізувати, оцінювати інформаційний, емоційний та інтелектуальний зміст висловлювань, мати розвинений емоційний інтелект, володіти комунікативними вміннями, навичками, стратегіями й тактиками комунікативної поведінки у процесі проведення ділових бесід; нарад, дискусій тощо.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у дослідженні особливостей формування ІКТ-компетентності в системі професійної підготовки керівника закладу освіти.

Список використаних джерел

1. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. – Primal Leadership: Learning to Lead with Emotional Intelligence / Ричард Бояцис, Энни Макки. – М.: «Альпина Паблишер», 2015. – 301 с.
2. Григора В. Управління навчальним закладом / Григора В., Касьянова О., Мармаза О. – Ч. 2. – Харків : Основа, 2003. – 258 с.
3. Данченко Г.В. Психологічні детермінанти розвитку комунікативної компетентності менеджера освіти шкільного рівня: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Київ, 2002. – 43 с.].
4. Несин Н. Г. Професійна компетентність керівника навчального закладу / Н. Г. Несин // Відкритий урок. – 2010. – № 11. – С. 12–13.
5. Никитин Э.М. Профессиональная компетентность педагога взрослых как фактор межсубъектного взаимодействия. Трансляции социального опыта и культуры в образовании / Э.М. Никитин // Интеграционные процессы в образовании взрослых. Материалы научно-практической конференции / Отв. ред. Ю.Н. Кулоткин. — СПб.: ИОВРАО, 2007. — С. 134
6. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія професійної комунікації: Навчальний посібник. – Чернівці: Книги – XXI, 2010. – 528 с.
7. Павленко О.О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти: автореф. дис. д-ра пед. наук. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О.О. Павленко. – К., 2005. – 40 с.
8. Поліщук В.П. Психологічний аналіз управлінської діяльності директора навчально-виховного закладу / В.П. Поліщук. // Шлях освіти. — 2012. — № 7. — С. 12.
9. Bachman Lyle F. and Palmer Adrian S. The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency // TESOL Quarterli. – 1982. – Vol. 16, september, No 3. – P. 449–465.

References

1. Houlman, D., Boyatsys, R. and Makky, E. 2015. Emotsyonal'noe lyderstvo. Yskusstvo upravlenyya lyud'my na osnove emotsyonal'nogo yntellekta [Emotional leadership. The art of managing people based on emotional intelligence]. Moscow: Alpina Publisher.
2. Hryhora, V., Kas'yanova, O. and Marmaza, O. 2003. Upravlinnya navchal'nym zakladom [Management of educational institution]. Part 2. Kharkiv: Basis.
3. Danchenko, H.V. 2002. Psykholohichni determinanty rozvytku komunikatyvnoyi kompetentnosti menedzhera osvity shkil'nogo rivnya [Psychological determinants of development of communicative competence of school-level education manager]. Candidate of psychological sciences. Institute of Psychology named after. G.S. Kostyuk NAPS of Ukraine.
4. Nesyn, N. H., 2010. Profesiynna kompetentnist' kerivnyka navchal'nogo zakladu [Professional competence of the head of the educational institution]. Open lesson, 11, pp. 12-13.
5. Nykytyn, Э.М., 2007. Professyonal'naya kompetentnost' pedahoha vzroslykh kak faktor mezhsubyektnogo vzaymodeystviya. Translyatsyy sotsyal'nogo opyta y kul'tury v obrazovany [Professional competence of an adult teacher as a factor of intersubject interaction. Translations of social experience and culture in education]. In: Yu.N. Kulyutyn, ed., Integration processes in adult education: Scientific-practical conference. St. Petersburg: IOVRAO.
6. Orban-Lembryk, L.E. 2010. Psykholohiya profesiynoyi komunikatsiyi [Psychology of professional communication]. Chemivtsi: Books - XXI.
7. Pavlenko, O.O. 2005. Formuvannya komunikatyvnoyi kompetentsiyi fakhivtsiv mytnoyi sluzhby v systemi neperervnoyi profesiynoyi osvity [Formation of the communicative competence of specialists in the customs service in the system of continuous professional education]. Doctor of Pedagogical Sciences. Kiev.
8. Polishchuk, V.P., 2012. Psykholohichnyy analiz upravlinskoyi diyal'nosti dyrektora navchal'no-vykhovnoho zakladu [Psychological analysis of the managerial activity of the director of the educational institution]. Education path, 7, pp. 12.
9. Bachman, L. F. and Palmer, S.A. 1982. The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency. TESOL Quarterli, 16, 3, pp. 449-465.

В исследовании определено, что коммуникативная компетентность будущего руководителя учебного заведения основывается на языковой, речевой, культурной, стратегической, прагматичной, иллюктивная компетенциях. Поэтому педагогические ВУЗ должны обеспечить условия в системе профессиональной управленческой подготовки для формирования коммуникативно образованной личности, способной сознательно планировать и организовать собственную коммуникативную деятельность, влиять на собеседников, передавать, воспринимать, анализировать, оценивать информационный, эмоциональный и интеллектуальный смысл высказываний, иметь развит эмоциональный интеллект, владеть коммуникативными умениями, навыками, стратегиями и тактиками коммуникативного поведения в процессе проведения деловых бесед; совещаний, дискуссий и тому подобное.

Ключевые слова: профессиональная (управленческая) компетентность, управленческая деятельность; коммуникативная компетентность; языковая, речевая, культурная, стратегическая, прагматичная, иллюкутивная компетенции; профессиональная подготовка; формирование и развитие коммуникативной компетентности; педагогические условия.

Analyzing management activities, the author convinces that the professional competence of the head of the educational institution of general secondary education in the system structurally consists of managerial, pedagogical, communicative, diagnostic and research components of activity and is determined by the level of formation of professional knowledge and skills, the degree of development of professionally meaningful personal qualities. The author emphasizes that management activity is multifaceted, polyfunctional, but it is carried out first of all through communicative (verbal or written) interaction, and therefore it is impossible to manage a manager's activity without communication, dialogue, interaction and mutual perception of people. The manager's communicative competence is regarded as a complex integrative quality of the individual, which determines the ability of the school head to establish a subject-subject interaction with all participants in the educational process; the ability to provide an information exchange whose main purpose is to reach a common understanding, a unified view of various aspects of communication; readiness to choose a communicative strategy and tactics of its realization to achieve communicative goals; the ability to carry out a humanistic approach in management communication, create a relaxed, creative and democratic atmosphere. According to the author of the article, the future head of the institution of education must have an art of communication, which implies impeccable possession of both oral and written speech, and the ability to use verbal and nonverbal methods in an optimal manner; to select receptions of effective interaction in different communication situations; be convincing in his statements, a desired interlocutor and influential speaker. The research determines that the communicative competence of the future head of the educational institution is based on linguistic, cultural, strategic, pragmatic, and illocutive competences. Therefore, pedagogical universities staff should provide conditions in the system of professional management training for the formation of a communicatively educated person, who is capable of knowingly planning and organizing their own communicative activities, influencing interlocutors, transmitting, perceiving, analyzing, evaluating the informational, emotional and intellectual content of statements, having an advanced emotional intelligence, have communicative skills; skills, strategies and tactics of communicative behavior in the process of conducting business conversations; meetings, discussions, etc.

Keywords: professional (managerial) competence, management activity; communicative competence; linguistic, speech, cultural, strategic, pragmatic, illocutive competence; professional training; formation and development of communicative competence; pedagogical conditions.

УДК 81'243'23:159.942(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-203-205

Hertsovska Nataliia,
candidate of philological sciences
Vozniak Khrystyna,
student,
Mukachevo state university, Mukachevo

REPRESENTATION OF EMOTIONS IN THE CONTEXT OF COMMUNICATION

The article deals with the verbalization of emotions from the linguistic perspective. The key objective of this scientific research is to present the interaction between human emotions and the way people express them through the language using different lexical units. The notion of emotion has been defined. Types of emotive vocabulary have been singled out. The attention has been paid to the parts of speech, which are mainly used to express the emotional state – interjections, adjectives, nouns, adverbs, and verbs. The difference between emotiveness, emotionality and expressiveness has been characterized. Expressive functions of language have also been considered in the article. The interconnection between emotions and language has been investigated.

Key words: emotions, language, emotional state, emotive vocabulary, emotiveness, emotionality, expressiveness.

Human emotional sphere has been thoroughly analyzed by psychologists, philosophers, etc. It has primarily been psychology that was concerned with the detailed analysis of cognitive processes taking place in human mind when emotions are processed [1, 21].

Definition of the problem. Since emotions are specific forms of interaction of a human being and environment, they help us to cognate the world and define our place in it. The problem of emotions' investigation is one of the most difficult in modern linguistics, and the search of the development of research in this field is still not sophisticated enough [2].

Analysis of the publications. The problem of representation of emotions in the context of modern linguistic has been studied by the following authors: V. I. Shakhovsky, V. N. Mykhailovska, R. O. Jacobson, V. V. Avrorin, A. von Humboldt, V. V. Levytsky, L. G. Babenko, Y. I. Kondratina, N. M. Kurykalova and A. Wierzbicka and others. But this problem has not been sufficiently described.

The object of the research is the verbalization of human emotions in the context of modern linguistic. The subject of the research is the interconnection between emotions and language. Emotion is an object of investigation not only for psychology, but also for linguistics. Therefore, cognitive processes of reflecting emotions can be studied not only from psychological perspective, but also from a linguistic one.

Therefore, there is a need to investigate the interconnection between language and human cognition, this makes the topicality of the study.

The aim of the article is to analyze an emotive structure of human cognition and the way it influences language.

Achieving this aim involves realization of such tasks:

- to define the notion of emotions;
- to explain the notion of emotive vocabulary;
- to point out its types;
- to study the interconnection between emotions and language;
- to analyze parts of speech that are used to express emotional state;
- to investigate the difference between emotiveness, emotionality and expressiveness;
- to identify expressive functions of language;

Results of the investigation. Nowadays it is considered to be a generally accepted notion that one of the most profound and in-depth studies of emotions can provide an approximately new branch of Linguistics, such as Emotiology (linguistics of emotions), which functions in correlation with Neurobiology, Cognitive and Communicative Science.

Emotiology usually defines emotion as the form of world reflection in human conscience to denote some mental experience, connotation and feeling [1, 24].

Emotion is an experience which typically involves physiological arousal (the feeling of a change in the body state) and social display (the behavioural act of expressing affect). The figurative language used for

describing emotional experiences is known as emotion talk and it abounds in metaphorical expressions. [3, 2]

Emotions themselves are unapproachable for direct observation. It is very difficult to transform them into words. It is almost impossible to determine a word that means an emotion. There are two ways of explain it – to point the familiar situation for this person where is the same emotion or to compare two events.

The scientist divides emotions into universal, recognized in all cultures, and those, which are defined by social and cultural characteristics, therefore specific for a particular culture. The expression of emotions depends on the variety of cultures, periods, social classes and in such a way the use of proper means (vocal / nonvocal, verbal / nonverbal) is determined. [4, 58]. V. I. Shakhovsky distinguishes two semiotic systems of emotions – Body Language and Verbal Language, which are not studied enough from the point of view of their correlation.

It should be mentioned that two classes of emotive vocabulary are distinguished. The so called vocabulary of emotions includes the words, the meaning of which is made by the concepts of emotions (sorrow, joy). According to the work of V. I. Shakhovsky, only emotive vocabulary (expressive vocabulary that displays emotions) is actually emotive lexicon, as it accomplishes the categorization of emotions and forms the lexical stock of emotive means of a language.

V. I. Shakhovsky stresses two types of emotive vocabulary: affective and connotative lexical units [4, 60]. The scientist refers the following lexical units to the affective ones: interjections, swear words and tender words, emotionally intensified adjectives and adverbs that are shown as specialized emotive lexical units, as the expression of emotions is their only purpose. According to V. I. Shakhovsky connotative lexical units are emotive in secondary figurative meanings, derivatives with affixes of emotive subjective estimation, which express emotivity through logical subject semantics.

V. N. Mykhailovska analyzes the words of different parts of speech connected by means of the stem with some secondary interjections, for example, *damn* interjection, *damnable* adjective, *damned* adverb. The author also considers the words close to the interjections by the meaning, for example, *nonsense*, *rot*, *rubbish*, *fine*, *great*, *splendid*, *lovely* [5, 10]. An adjective is an important means of expressing emotional connotations. Negative estimation dominates in the adjectives *foolish*, *silly*, *dirty*, *stupid*, *crazy*, *mad* and others, that are used in the text to express rage, disagreement, contempt, astonishment.

Positive estimation dominates in the adjectives *sweet*, *lovely*, *good*, *wise* and others, which are used in the texts to express delight, joy, approval. Positive and negative emotions are expressed with the help of adverbs of measure and degree, in which emotional meaning is displayed first of all while the main denotative sense is suppressed. In such a case the adverbs are used as intensifiers with a higher degree of intensification, showing a very high level of emotional saturation.

The emotional sense is often transferred by the nouns, in which the meaning of emotional estimation is the only possible one and makes the base for nomination: *fool*, *devil*, *brute*, *idiot*, *treasure*, and *darling*.

Emotional connotations are expressed with the help of the adjectives like *thing*, *creature* etc., in which the meaning of emotional estimation appears only in a proper context thanks to their connection with emotionally estimated adjectives: *What a charming wicked creature! I like him so much!*

Emotiveness as a linguistic category has long been attracting attention of linguists. Its subject of consideration is emotions, represented by language units that contain emotional information. Thus, research in Emotiology became the scope of investigation for many scientists [6, 56].

A new stage in the study category of emotiveness became the emergence of Cognitive Linguistics that investigates emotional states of an individual as a complex conceptual structure with physiological nature and cognitive component. In accordance with the cognitive approach to the study of emotions, it has been proved that a person uses linguistic units not only to the allegations of fixing and organizing thoughts, but for expression, stimulation, transmission of emotions. As Charles Bally ones noted: «In a language everything is emotional» [3, 49].

Despite a long history of investigation of the category of emotiveness in many linguistic researches one can come across with the synonymic use of the terms emotiveness, emotionality, expressiveness.

Following V. I. Shakhovsky we differentiate these concepts and argue that emotions as psychological and motivational basis of any human activity on linguistic level become transformed into emotiveness.

Emotiveness is an immanent semantic system of language which allows to express emotion as a fact of mind, reflected in the semantics of linguistic units of

social and individual emotions [1, 13].

Emotionality is human sensitivity to emotional situations and their emotional (feeling) responses. Thus, emotionality is a psychological category, and emotiveness is a linguistic one, because emotions may be formed and assigned in speech and in language.

Expressiveness as an aspect of the semantics of the word has several components that can be fully or partially realized in speech: intensity score, imagery, emotiveness [8, 115]. Many researchers have identified emotional and expressive functions of language. Thus, R. O. Jakobson states that the expressive / emotional function (emotive function) is intended to express the attitude of the speaker to the action.

However, V. V. Avrorin distinguishes features of language and speech. The researcher distinguishes expressive function of language along with communicative, constructive (the function of forming opinions) and cumulative (accumulation of social experience and knowledge) ones. Emotional function is considered to be one of the speech functions, attributed to such speech functions as signal, nominative, poetic, ethnic and magic [1, 21].

So, we can say that since a language is the way to gain social experience, any experience is fixed in the language units, with the help of which people express and perceive emotions.

Perspectives of further research involves studying linguistic peculiarities of verbalization of emotions and means of expressiveness and emotionality expressed by different types of language tools.

References

1. Shakhovskiy V. I. Vydy emotyvnoji leksyky [Types of emotive lexis] / V. I. Shakhovskiy // Problemy Zaghaljnoji linghivistyky. – 1994. – #1. – st. 20-25. [in Ukrainian]
2. Emociji v movi: teoretychni osnovy dlja analizu [Elektronnyj resurs]. [Emotions in language: theoretical basis for analysis] – Rezhym dostupu. https://www.academia.edu/2013038/Emotions_in_Language_Theoretical_Framework_for_Analysis. [in Ukrainian]
3. Koveches Z. Konceptualjna struktura shhastja [Conceptual structure of happiness] / Z. Koveches // Shhastja: piznannja. Movnyj dosvid. Vyvchennja dyscyplin ghumanitarnykh ta socialjnykh nauk. - Gheljsinki: Gheljsinsjkyj koleghium peredovykh doslidzhenj, 2003. – st. 2-13. [in Ukrainian]
4. Shakhovskiy V. I. Linghivistychna teorija emocij [Linguistic theory of emotions] / V. I. Shakhovskiy // Moskva: Ghnozys, – 2008 – 416 st. [in Ukrainian]
5. Mykhajlovsjka V. N. Leksychni zasoby vyrazhennja emocijnosti v suchasnij anghlijskij movi [Lexical means of expressing emotionality in the English language] / V. N. Mykhajlovsjka // L.: Nauka, 1966. – 21 st. [in Ukrainian]
6. Shakhovskiy V. I. Funkcija v kazivky v emocijnomo movleni [Function of indication in emotive speech] / V. I. Shakhovskiy // Problemy Zaghaljnoji linghivistyky. – 2002. – #5. – st. 38-55. [in Ukrainian]
7. Langhaker R. V. Kuljtura, piznannja ta ghramatyka [Culture, cognition and pragmatics] / R. V. Langhaker // Movna vzajemodija ta movnyj konflikt. – Amsterdam; Filadelfija: Knyghy Gharpera Kolinz, 1994. – 25 st. [in Ukrainian]
8. Amold I. V. Leksykologhija suchasnoji anghlijskoji movy [Lexicology of modern English language] / Amold I. V. – Moskva: Vyshha shkola, 1986. – 295 st. [in Ukrainian]

В статье рассматривается вербализация эмоций с точки зрения коммуникации. Был проведен анализ последних исследований и публикаций, а также указаны имена ученых, занимавшихся изучением данного вопроса. Было раскрыто понятие «эмоции» и определены некоторые их виды. Рассмотрены разновидности эмотивной лексики. Акцентируется внимание на частях речи, которые используются для описания эмоционального состояния – прилагательных, существительных, наречиях, междометиях и глаголах. Установлено различие между понятиями эмотивности, эмоциональности и экспрессивности. Экспрессивные функции языка также рассмотрены в статье. Охарактеризован взаимосвязь между эмоциями и языком. В конце статьи представлены перспективы дальнейших исследований этого вопроса.

Ключевые слова: эмоции, язык, эмоциональное состояние, эмотивная лексика, эмотивность, эмоциональность, экспрессивность.

Головною метою наукового дослідження є виявлення взаємозв'язку між емоціями та способом їх вираження за допомогою мови, використовуючи різноманітні лексичні одиниці. Було проведено аналіз останніх досліджень та публікацій і вказано імена науковців, які займалися вивченням даного питання. Було розкрито поняття «емоції» та визначено деякі їх види. Розглянуто різновиди емотивної лексики. Акцентовано увагу на частинах мови, які використовуються для опису емоційного стану – прикметниках, іменниках, прислівниках, вигуках та дієсловах. Встановлено різницю між поняттями емотивності, емоційності та експресивності. Експресивні функції мови також розглянуті у статті. Охарактеризований взаємозв'язок між емоціями та мовою. Вкінці статті подані перспективи подальших досліджень цього питання. Результати дослідження показали, що емоційний стан людини нерозривно пов'язаний з мовою і проявляється в мовленні. Було встановлено, що емоції можуть взаємодіяти з мовою на багатьох її структурних рівнях, починаючи від звукового і до лексичного та граматичного рівнів, та безпосередньо в розмові та дискурсі. Варто також зазначити, що поняття емотивності, емоційності та експресивності не слід отождествлювати; між ними є чітко визначена різниця. Разом з тим, ми дійшли висновку, що в сучасній англійській мові існує велика кількість лексичних одиниць, які можуть описати та виразити різноманітні емоції. Практичне значення дослідження полягає в подальшому використанні його основних принципів в курсах лінгвістики, лексикології та стилістики.

Ключові слова: емоції, мова, емоційний стан, емотивна лексика, емотивність, емоційність, експресивність.

УДК 37.012:929:001.2(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-205-206

Rozman Iryna Illivna

Ph. D.(Pedagogy), Associate Professor,

Movchan Katerina Mykolaivna

Director of the Scientific Library,

Mukachevo state university, Mukachevo

BIOGRAPHICAL METHOD FOR SOLVING SPECIFIC TASKS OF SCIENTIFIC AND BIOGRAPHIC RESEARCH

The article presents the main ways of studying a personality. The paper considers the expediency of using sources, in particular of personal origin, to study achievements of a particular pedagogical person. The properties of long discourse concerning the limits of deep knowledge of the inner world of a human are presented. The necessity of development of analytical techniques and procedures, which allow to reconstruct the objective facts of biography are considered.

Key words: biographical method, research, factual material, historical and pedagogical sciences.

The problem formulation. Historical and pedagogical science, being relatively independent in the field of science of knowledge as an integral part of philosophy and theology, occurred in the XVII century. Merit in this process belongs to the great Czech scientist and public figure Y. Komensky. Further differentiation and integration of pedagogical knowledge and branches of pedagogy continues in the modern world. As common for researchers and scholars, the scientific substantiation and generally accepted structure of pedagogical sciences have not yet been developed: all existing classifications are based on various grounds. Complexity of tasks, multifunctionality of pedagogy, variety of phenomena and processes studied by it - all this determines the structure of its internal and external connections.

Purpose of the article. The main feature and purpose of using the biographical method in historical and pedagogical science is to reconstruct the "biography-life" in order to identify factors and circumstances that determine nature, orientation, achievements of scientific activity of a person. In this respect, pedagogical biography has much in common with its application in literary criticism, where the presentation of the historical and cultural context in which the author lived and worked is an important precondition for understanding his work [4, p. 33 – 37].

Biographical reconstruction in historical and pedagogical science, its certain fragmentation, focuses on the identification and presentation of those aspects of life, which have the most significant impact on the character of creative, professional, educational and public activities of a pedagogical person.

Understanding the role and significance of the biographical method in historical and pedagogical science as a complex integrated technology of study of a personality, we emphasize that the application of this instrument in research practice implies, firstly, the consideration of its appropriate features and properties and secondly, consistent compliance with successive use of specific methods and techniques of research [1].

We would like to note such special properties of the biographical method as the relativity of conclusions. This requires from the researcher correctness, delicacy and observance of moral and ethical norms in characteristic and assessment of the private life of a person.

The biographer must determine how far he or she is ready to go into the private life, by publishing revealed little-known or unknown facts, details of relationship with the environment. In particular, it is necessary to take into account the possible reaction of family members or colleagues of the studied person, as well as the fact that new assumptions in factual research may change person's established image; how they will affect characterization of the creative heritage, professional activity of a public person, etc. [3].

These properties are also considered in the context of long discourse concerning difficulties, possibilities, limits of profound knowledge of the inner world of a person. The statement suggested by French philosopher and writer Jean-Paul Sartre almost half a century ago "In reality, subjective life can not be the subject of knowledge, it is fundamentally not cognizable" remains topical nowadays, because "sorrow, sadness, needs, compassion, human concerns are not covered by

the knowledge of reality", so this sphere can not be covered by human thought.

Such scepticism is to a certain extent fair and indicates the limited scientific and cognitive capabilities of the biographical method, but does not eliminate the aspiration and right of the biographer to learn about researched personality in all its completeness and integrity [5].

An important block of problems of using the biographical method in pedagogical biography is the use of sources, in particular, of personal origin, in research work. This component is an all-encompassing factor and a means of its organization and conduct, which is closely intertwined with all other aspects of the study of pedagogical personalities. In this context, it is appropriate to mention the approaches according to which the biographical method is often related (identified) with the method of personal documents in sociology, with the archival method in historical science, with praximetry, the analysis of products of activity in psychology [2].

Biographical method (approach) in historical and pedagogical science is considered as a combination of methods and means of organization and conducting research about life of an individual on the basis of collection, analysis, interpretation of all possible and accessible sources of information.

Research results. Such position of the problem necessitates the constitution of the biographical method as a separate scientific and theoretical instrument of historical and pedagogical science, capable of providing objective results of research. It actualizes the need for the development of analytical techniques and procedures that will allow reconstructing the integral image of a pedagogical personality and its separate formations in the form of personal and professional qualities, educational, creative, and other lifetime achievements on the basis of separate objective facts.

Unlike psychology and sociology, where the biographical method carries out empirical functions, in the history of pedagogy, as in historical science, literary criticism, secondary informative materials are used, taken from other varieties of source systems - from official regulatory acts, unpublished materials, archives, periodicals to artifacts of personal origin, etc. [2].

Therefore, in pedagogical biography, it is presented as an organizational method that defines, designs the order of planning,

organizing and conducting research. Thus, the biographical method becomes pivotal, coordinating with other general and special methods, techniques, procedures that are used to solve specific problems of scientific and biographical research. Along with such integrative function, the biographical approach in the historical and pedagogical research is considered in «traditional» meaning as ideographic, that is, one that focuses on revealing the laws of a particular life, which can not be extrapolated to the life of another person, but only to compare their individual elements.

Using the biographical method in psychology B. Ananiev connected it to genetic approaches person's development that corresponds to its two main forms: ontogenesis – his/her evolution as a psychophysiological organism and "life path" as his/her history in society in all manifestations [On problems, p. 265]. Similarly, historical and pedagogical science should not limit the methodological and cognitive potential of the biographical method. A biographer studying a pedagogical person can not reduce its livelihoods to the personality-phenomenological aspect, which is mainly reflected as "subordinate", "causal", that is, that determines the "main" activity and creative aspect of life, which flows into the stream of historical and pedagogical thoughts and often/predominantly amounts to the main meaning of historical and pedagogical research.

In this context the interesting is B. Ananiev's concept of genetic personalism as a theory and method of biographical research of human way of life, main events, conflicts, output and values that grow and develop during his/her life in certain socio-historical conditions.

Conclusions and further research perspectives. Therefore, research of a person as a historical phenomenon, according to the scientist, inevitably reflects not only the process of his/her education and formation in certain social conditions, but also the era, the country, the social system, contemporaries, associates, employees or, on the contrary, enemies - in general, accomplices, cases, time, events, in which the person was involved. Consequently, the biographical study of a personality, his/her way of life and creativity is the kind of historical research in any field of knowledge: art history, history of science and technology, psychology, etc.[1].

References

1. Adamenko O.O. (2010). Metodolohiia personifikovanoho doslidzhennia [Methodology of personalized research] Science and education, №7.p.6-8
2. Byelan H.V. (2013). Biohrafichnyi metod v istoriko-pedahohichnii nauksi: providni tendentsii stanovlennia [Biographical method in historical and pedagogical science: leading tendencies of formation] Pedagogical discourse: collection of scientific works/ Editor in Chief I.M. Shorobura. Khmelnytskyi: Khmelnytsky i Humanitarian Pedagogical Academy, Issue 15. p.54
3. Vahovskyi L.T. (2003). Metodolohiia doslidzhennia istoriko-pedahohichnoho protsesu: postanovka problemy [Methodology of the study of historical and pedagogical process: formulation of the problem] Methodological Foundations of Pedagogical Research: monograph/ Gen. editor V.S. Kurylo, Y.M. Khrykova. Luhansk: published by Luhansk Taras Shevchenko National University. p. 76-79
4. Holoviy O. (2015). Formuvannia biohrafichnoho metodu v ukrainskomu literaturoznavstvi XIX st. [Formation of the biographical method in the Ukrainian literary criticism of XIX century.] Scientific Herald of Lesya Ukrainka Eastern European National University: Philology, Literary criticism, № 9. P. 33-37.
5. Ekzyzentsializm Zh.-P. Sartra: filosofii: Biblioteka dlia studentiv [Existentialism of J.-P. Sartre: Philosophy: Library for Students] [Electronic resource]. – Access mode: <http://ebooktime.net/book>

В статье представлены основные пути исследования личности. Рассмотрено целесообразность использования источников, в том числе личного происхождения, для изучения достижений того или иного образа педагогической личности. Указанные свойства длительного дискурса относительно границ глубинного познания внутреннего мира человека. Указано на необходимость разработки аналитических техник и процедур, которые позволят реконструировать объективные факты биографии.

Ключевые слова: биографический метод, исследования, фактографический материал, историко-педагогические науки.

В статті представлено основні шляхи дослідження особистості. Розглянуто доцільність використання джерел, зокрема особистого походження, для вивчення здобутків того чи іншого образу педагогічної особистості. Означені властивості тривалого дискурсу щодо меж глибинного пізнання внутрішнього світу людини. Вказано на необхідність розробки аналітичних технік і процедур, які дозволять реконструювати об'єктивні факти життєпису.

Ключові слова: біографічний метод, дослідження, фактографічний матеріал, історико-педагогічні науки.

UDK 373.6(075)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-207-211

Mgr Rusiák. Radoslav,

PhD,

Prešovská univerzita v Prešove, Slovenská Republika

BOLEŠŤ A SMRŤ V MINIMALISTICKÝCH TEXTOCH LITERATÚRY PRE DETI V SLOVENSKOM PREKLADĚ

V príspevku svoju pozornosť sústreďujeme na dodnes problematickú tému v literatúre pre deti, a tou je bolesť a smrť. Vychádzame z presvedčenia, že príprava na smrť je už v detskom veku dôležitá a dieťa môže pátraním po tom, čo je smrť, lepšie pochopiť zmysel života. Motív bolesti a smrti budeme v našom príspevku sledovať cez dve literárne diela pre deti dostupné v slovenskom preklade, ktoré majú tzv. minimalistický charakter. Ide o literárny text od nemeckého autora a ilustrátora Wolfa Erlbrucha (*Kačka, Smrť a tulipán*) a literárny text od nórskeho spisovateľa Jostaina Gaardera (*Anton a Jonatán*). Práve minimalistická umelecká obraznosť motívov bolesti a smrti môže deťom už v útlom veku naznačiť spôsob, ako smútok zo smrti urobiť znesiteľnejším a ako možno raz preklenúť ťažké obdobie vnútornej bolesti zo straty blízkeho človeka.

KLúčové slová: literatúra pre deti, bolesť, smrť, minimalistický text.

Vyhlasenie o probléme. Pochopiť v priebehu ontogenézy pojem smrť v jeho komplexnosti je pre deti náročná úloha. Pojem smrť totiž nevytvára jednoduchú predstavu – jeho súčasťou je spoločenské vnímanie, kultúrne presvedčenie, osobné i emocionálne naladenie či náboženské presvedčenie (Slaughter 2005; podľa Bonoti a kol. 2013). Dospelým nerobí problém chápať smrť primárne ako nevyhnutnú biologickú záležitosť, od ktorej sa odvíjajú nasledujúce aspekty tohto konceptu – rozumejú, že smrť sa týka všetkých živých vecí a je poslednou etapou v každom životnom cykle, je nevyhnutná, nezvratiteľná a je spôsobená definitívnym zlyhaním fungovania tela. U detí je to inak, ich koncept smrti sa len vyvíja, no naučiť sa vnímať formy straty ako prirodzenú súčasť života je rovnako potrebné ako u dospelých. Aj keď je pre dieťa v ranom detstve časová limitovanosť života často nepredstaviteľná, podľa M. Šubrtovej (2007) je podstatné, aby si ju začali uvedomovať čo najskôr a smerovali tak k väčšej zodpovednosti za svoje konanie a život.

Analýza súčasného výskumu a publikácií. V. Cicirelli (2001) rozlišuje pri koncepte straty a smrti jeho objektívnu a subjektívnu zložku. Pod subjektívnym konceptom smrti rozumie jej osobný a jedinečný význam pre jednotlivca, teda to, ako sa jej bojí, čo od nej očakáva a ako je pre neho dôležitá. Popri týchto individuálnych predstavách autor poukazuje aj na spoločné prvky, ktoré nazýva objektívnym konceptom smrti. Ten predstavuje uvedenie si faktu, že smrť je nezvratné ukončenie životných funkcií organizmu, ktoré sa týka všetkého živého. Hoci sa aj u detí vytvárajú subjektívne predstavy o smrti, výskumy sa u nich viac zameriavajú na vývin objektívneho konceptu, ktorý sa u nich formuje do ôsmich až desiatich rokov.

Pravdepodobne najrozpracovanejšiu teóriu, týkajúcu sa vyspelého konceptu smrti, v súčasnosti ponúkajú M. Speece a S. Brent (1984). Rôzni autori a výskumníci totiž pojem vyspelého konceptu smrti operacionalizovali pomocou niekoľkých komponentov, ktoré zachytávajú jednotlivé charakteristiky smrti (emotívna stránka sa ponecháva mimo). Pochopenie jednotlivých komponentov konceptu smrti u detí a mládeže je zisťované spravidla cez rôzne štruktúrované rozhovory, na základe ktorých sa vytvorili aj niektoré štandardizované metódy (ako napr. *Rozhovor o smrti [Death interview]*; pozri Slaughter, Griffiths 2007). Počet a pomenovanie jednotlivých komponentov sa v rôznych výskumných štúdiách mení a líši, ale Speece a Brent dospeli k ustáleniu piatich základných komponentov, medzi ktoré patrí: *nenávratnosť* – smrť je konečným, nezvratiteľným faktom – keď niekto umrie, je to definitívne a viac už neožije; *nefunkčnosť* – smrť znamená ukončenie životných funkcií – mŕtvy človek nemyslí, nedýcha, nehýbe sa, nepije a nejí; *univerzálnosť* – smrť sa týka všetkých živých tvorov – raz zomrú všetci ľudia, vrátane mňa samého; *príčinnosť* – k smrti vedú určité príčiny – uvedenie si, pre aké dôvody sa zomiera; *pokračovanie života mimo tela* – viera v posmrtný život (tento komponent neodporuje vyspelému konceptu smrti) (Speece, Brent 1984; podľa Corr, Corr 2013; podobne Loučka, Vančura, 2011).

Účel článku: vykonať komparatívnu pedagogickú analýzu modernej nemeckej a nórskej detskej literatúry a určiť jej vplyv na formovanie estetických osobnostných pocitov.

Výsledky štúdie. Výchova literatúrou a výchova k literatúre sa

tradične realizuje cez pozitívne aspekty, modely a vzory (Poliak 1973). Vychádza sa pritom zo spoločensky akceptovanej predstavy, podľa ktorej by príbehy pre mladých čitateľov mali obsahovať pozitívne modely správania; v príbehoch by sa teda mali „pohybovať“ literárne postavy, ktoré konajú spoločensky prijateľným spôsobom a sú za to aj patrične odmenené. Tieto postavy by v priestore umeleckej literatúry nemali opisovať ani žiadne nevhodné a neakceptovateľné správanie ako násilie či hrubosť (ktoré by deti mohli potenciálne imitovať), a rovnako by nemali obsahovať ani zobrazovať strašidelné skutočnosti, ktoré by mohli žiaci vnímať ako desivé (pozri Nodelman, Reimer 2003).

Vo svojom každodennom živote sa tak deti so smrťou stretávajú oveľa častejšie, než by si to ktorýkoľvek z nás bol ochotný pripustiť – či už v televíznych novinách cez naturalistické zábery ľudských tiel z vojnových konfliktov, dopravných nehôd či prírodných katastrof; alebo vo filmovej, seriálovej či počítačovej prezentácii obrazov bolesti a smrti. Čo je však horšie, o týchto zobrazeniach, ktoré médiá denno-denne prezentujú deťom a mládeži, nemá s nimi odvahu nikto rozprávať. Smrť je v rodinnom prostredí, ako aj v prostredí školského vzdelávania, zahalená vytrvalým mlčaním, ktoré nechce nikto z dospelých prelomiť. Prvé informácie o smrti a bolestných formách straty musia k dieťaťu prísť od ľudí, ktorí sú mu najbližší. Mali by nimi byť rodičia a hneď po nich učitelia a vychovávateľia. *Byť jemný* (nezraniť dieťa), *byť otvorený* (je normálne plakať) a *odpovedať na otázky* (čo sa stalo; kam mŕtvy išiel) – to všetko by malo byť prirodzenou súčasťou týchto úprimných rozhovorov (Ledezma 1994).

Školopovinné deti už videli a poznajú rôzne podoby straty. Ich koncept smrti je približne od desiatich rokov už ustálený – je detailnejší, realistejší a faktickejší (Pončáková 1991a; Seibert a kol. 1993; Loučka, Vančura 2011). Z naivnej detskej predstavy, že smrť je dočasná, reverzibilná a týka sa len tých druhých, deti postupne prichádzajú k dôležitému poznaniu, že smrť je definitívna, nenávratná a týka sa každého z nás. Pravdou je, že neexistuje dobrý čas na stratu blízkeho človeka. Takisto sa nedá úplne pripraviť na smútok, ktorý sa človeka pri smrti najbližších zmocní (Seibert a kol. 1993). Na druhej strane sa však v prostredí školy možno naučiť rozprávať sa o smrti a strate, dotýkať sa jej prostredníctvom umeleckého stvárnienia v literatúre, ktorá je deťom a mládeži určená. Literatúra pre deti a mládež je umeleckým obrazom i odrazom života. Umelecké texty, stvárnujúce obrazy straty a smrti, môžu deťom ukázať spôsob, ako smútok zo smrti urobiť znesiteľnejším a ako možno raz preklenúť ťažké obdobie vnútornej bolesti zo straty. Podľa Z. Klátika (1962) vie práve umelecké slovo v duši detí pripraviť najkyprejšiu pôdu pre akékoľvek výchovné pôsobenie, a preto sa z pohľadu školského vzdelávania najviac od literárnej výchovy očakáva, že prinesie deťom v umeleckých textoch literárnych hrdinov, ktorí im ako čitateľom pomôžu prekonať problémy ich duševného dozrievania a pomôžu im sprehládniť zložitú situáciu medziľudských vzťahov, do ktorých sa musia postupne spoločensky začleniť.

Podľa H. Šmahelovej (1972) dieťa napriek umeleckému zobrazeniu straty či smrti nesmie stratiť najmä dôveru v život a vo svet. Aj keď sa v literárnom príbehu bude hovoriť o celkom negatívnych

javoch, ktoré sú bežné a ktoré pozná zo života, výsledkom v knihe pre dieťa musí byť svetlo. Dospelý čitateľ, ako podotýka, sa s negáciou dokáže vyrovnáť sám, pretože jeho koncepcia života je už hotová, ale dieťaťu, resp. mladému človeku by mal autor pomôcť. Pre dieťa je preto všetko únosné, iba je potrebné nájsť vhodnú formu, ako mu to v umeleckom diele povedať (podobne Pončáková 1991b).

Dieťaťu nestačí dať iba čo najviac vedomostí. Ako výstižne hovorí S. Michalkov (1975), u detí a mládeže treba rozvíjať najmä kultúru ich citov, pretože aby človek pochopil bolesť, sám musí byť duševne bohatým človekom. Smrť nerobí život nezmyselným. Práve naopak. Tomu, čo človek robí, možno rozumieť len vtedy, ak vezmeme do úvahy vedomie časovej obmedzenosti a jedinečnosti života. Práve umelecky presvedčivá literatúra s autentickým literárnym hrdinom dokáže ponúknuť prirodzený most do náročných tém. Skúsenosť či stretnutie literárneho hrdinu v jeho fiktívnom svete napríklad aj so smrťou sa v procese čítania dokáže na istý čas stať skúsenosťou samotného čitateľa. Je to zabezpečené najmä cez proces identifikácie čitateľa s literárnym hrdinom. Literárna postava je teda v recepcii čitateľa súčtom čitateľa a hrdinu a vo vzťahu k tabuizovanej téme straty a smrti, ako podotýka M. Šubrtová (2007), pomáha čitateľovi cestou identifikácie prekonať egomorfické chápanie smrti, naučiť sa oceniť zdanlivú samozrejmosť svojej existencie a v neskoršom živote sa aj lepšie pripraviť čeliť strachu z nevyhnutnej straty blízkych, ako aj z vlastnej pomínutelnosti.

Umelecká literatúra pre deti a mládež plní dôležitú úlohu pri utváraní detského povedomia o smrti. Dokáže totiž dieťaťu i mladému človeku sprostredkovať skúsenosť so smrťou citlivo a týmto spôsobom dokáže preklenúť vákuum, ktoré vzniká pri tabuizácii myšlienok na smrť a odsúvania vlastnej smrteľnosti (bližšie pozri Stanislavová 2013). Spoločný rozhovor či interpretácia literárneho diela – či už v rodinnom prostredí, alebo v prostredí školy – prinajmenšom otvára dôležitý komunikačný priestor. Dieťa sa prostredníctvom literárneho textu následne ľahšie vyrovnáva s osobnými traumami (po vlastnej priamej skúsenosti so smrťou), získava možnosť svoje zážitky a pocity konfrontovať s obrazom literárneho hrdinu a tiež si v diskusii (s rodičom, učiteľom, rovesníkmi) vyjasniť otázky týkajúce sa života a smrti.

Kontakt s tematikou smrti a bolesti, nadviazaný prostredníctvom emocionálneho a estetického zážitku z čítania, môže dieťa orientovať smerom k pozitívne ladeným úvahám o hodnote a zmysle života. Najmä identifikačný potenciál literárnych postáv (literárnych hrdinov), ktoré sa vyrovnávajú s faktom smrti, pomáha deťom (čitateľom) kompenzovať si vlastný nedostatok skúsenosti so smrťou, ktorá síce v literárnom texte stále má charakter osobnej tragédie, ale už zbavený pocitov strachu a úzkosti. Význam literatúry pre deti a mládež, umelecky stvárnajúcej tieto tabuizované obrazy, je v kontexte výchovy k umieraniu a budovaniu vyspelého konceptu smrti u detí rozhodne nezastupiteľný (Šubrtová 2007; podobne Seibert a kol. 1993).

V procese vývinu literatúry pre deti a mládež sa tematika straty a smrti objavovala vždy, hoci v rôznej miere zastúpenia – niekde bola len epizodickým motívom, inde dôležitým prvkom tematickej výstavby textu a v niektorých literárnych dielach dokonca leitmotívom celého príbehu (Šubrtová 2007). V spoločnosti sa však táto téma nevníma ako tá, s ktorou by sa mali deti či mládež v akomkoľvek kontexte konfrontovať. Prevláda zaužívaný názor, že dieťa smrti nerozumie, a preto ho netreba diskusiou na túto tému zbytočne stresovať (Loučka, Vančura 2011). V snahe «uchrániť» deti a mládež od tejto témy sa v komunikácii s dospelými mladí ľudia dozvedajú často zjednodušené odpovede na svoje otázky. Dospelí – a to tak rodičia, ako aj pedagógovia – sami nechcú na túto tému hovoriť, pretože táto téma im vo všeobecnosti nie je príjemná. Je to jedna z príčin, prečo sa podceňuje aj detské vnímanie smrti. Dieťa od raného veku vníma úzkosť dospelých pri tejto téme a v procese dozrievania a dospievania prirodzene preberá od dospelých mechanizmus jej potláčania a popierania do údadia ako svoj vlastný adaptačný mechanizmus, keď sa raz v jeho živote objaví (pozri Dombrowski 1973). Napriek tabuizovaniu tejto témy vo svete detí a mladých ľudí je smrť prirodzenou a nevyhnutnou súčasťou života. Dieťa by preto malo dostať možnosť pripraviť sa na osobné stretnutie so smrťou – a to aj napriek tomu, že sa o nej ťažko hovorí a diskutuje. Je

veľkou nespravodlivosťou, ak dieťaťu nie sú podané fakty o smrti.

Motív bolesti a smrti budeme v našom príspevku sledovať cez dve literárne diela pre deti, ktoré sú dostupné v slovenskom preklade. Obidva texty majú tzv. minimalistický charakter. Ide o literárny text od nemeckého autora a ilustrátora Wolfa Erlbrucha (*Kačka, Smrť a tulipán*) a literárny text od nórskeho spisovateľa Josteina Gaardera (*Anton a Jonatán*). Minimalizmus v našom príspevku chápeme ako špecifický štýl písania, ktorého podstatou je dosahovať maximálne účinky prostredníctvom minimálnych výrazových prostriedkov. Pre oba sledované umelecké texty je v tomto smere charakteristický jednoduchý slovník, chudobné využitie adjektív, konkrétnosť pomenovávaní, nízka ozdobnosť jazyka, málo sa vyskytujúca hyperbola a metafora, jednoduchá stavba vety s kratším rozsahom a zameranosť na každodennosť, prítomnosť a triválnosť námetu. Dej obidvoch textov je teda málo rozvinutý a rozprávanie je charakteristické skôr redukciou motívov, kondenzovanosťou a eliptickosťou slovesnej výpovede, ktorá tým činom otvára väčší priestor výraznej ilustračnej stránke, ako aj celkovej vizualite knihy (Stanislavová 2013).

Wolf Erlbruch: Kačka, Smrť a tulipán. Útla knižka od nemeckého spisovateľa a ilustrátora Wolfa Erlbrucha bola do slovenčiny preložená v roku 2013 (vydalo ju Občianske združenie Slniečkovo). Jednoduchý dej zachytáva príbeh kačky, ktorá jedného dňa stretne Smrť s tulipánom v ruke. Kačka sa v prvom momente vydesí v domnienke, že si po ňu práve prišla, no Smrť ju ubezpečuje, že to tak nie je a že jej je nablízku v podstate stále (pri prechladnutí, nehode a pod.). Kačka sa so smrťou skamaráti a stanú sa priateľkami. Trávia spolu čas, spolu sa kúpu, spolu vyjdú na strom a Kačka dokonca Smrť ako kamarátku aj objíme, čo Smrť do istej miery zaskočí. Počas spoločného tráveného času sa Kačka od Smrti túži dozvedieť aj podrobnosti, ktoré sa týkajú života po smrti (existencia pekla, anjelov a pod.), ale Smrť jej vždy dáva len nejasné odpovede, ktoré nedokážu Kačkinu zvedavosť uspokojiť. Jedného dňa Kačka pociťuje, že jej je chladno. Následne v príbehu zomiera. Smrť je skormútená Kačkinou smrťou, vezme jej mŕtve telo do náručia, odnesie ho k rieke a pustí ho po prúde rieky aj s tulipánom položeným na hrudi. Dlhो jej telo odprevádza pohľadom až sa jej v hrudi čosi pohne. Príbeh sa končí konštatovaním Smrti, že taký je už raz život.

Žánrovo môžeme Erlbruchovo útle dielko označiť tak za obrázkový príbeh, ako aj symbolickú autorskú rozprávku. To, že nemecký autor je zároveň aj výtvarníkom, sa odrazilo aj na vizuálnej stránke jeho knižky, ktorú si sám ilustroval. Z hľadiska intencie by sme mohli príbeh na základe textovej i obrazovej zložky vekovo odporučiť do obdobia staršieho predškolského veku (4 – 5 rokov); spĺňa totiž kritériá tzv. minimalistického textu. Minimalizmus sa opiera o samotnú žánrovú formu autorskej rozprávky (symbolická rozprávka). Okrem toho, že sa považuje za najvyšší typ autorskej rozprávky, je pre ňu príznačné aj vyjadrenie veľkej myšlienky na malom priestore, bohatý konotačný priestor, ako aj vyjadrenie problematiky ľudského života. Minimalizmus tohto textu chápeme – v zhode so Z. Stanislavovou (2013) – ako špecifický štýl písania, ktorého podstatou je dosahovať maximálne účinky prostredníctvom minimálnych výrazových prostriedkov. V tomto smere je pre Erlbruchov text charakteristický jednoduchý slovník, chudobné využitie adjektív, konkrétnosť pomenovávaní, nízka ozdobnosť jazyka, málo sa vyskytujúca hyperbola a metafora, jednoduchá stavba vety s kratším rozsahom a zameranosť na každodennosť a prítomnosť. Dej príbehu je striedmy a málo rozvinutý a rozprávanie je charakteristické skôr kondenzovanosťou výpovede. Práve tá rozširuje možnosti netextového vyjadrenia, ktoré sa navyše opiera o bohatú ilustračnú stránku knižky, reprezentovanú farebnými celostránkovými ilustráciami.

Smrť je v Erlbruchovom príbehu explicitná, stáva sa dokonca jednou z hlavných postáv príbehu. Vizualizovanie smrti v postave Smrti však nie je pre čitateľa desivé a traumatizujúce, a to z viacerých dôvodov:

Postava Smrti má v príbehu fyziognómiu dieťaťa – podobne, ako dieťa, má neúmerne proporcionálnu tela (veľkú hlavu na úkor malého tela); vertikálne dosahuje Smrť výškovú úroveň Kačky, čím sa čitateľovi receptne otvára priestor na vnímanie oboch postáv ako rovesníkov; Smrť je ako smrť identifikovaná najmä cez tvárovú časť – hlavu reprezentuje lebka, ktorá nedisponuje zubami, vďaka čomu je však

schopná bežných mimických reakcií človeka (Smrť sa dokáže usmiať, zväznieť a pod.); oblečenie Smrti reprezentuje oblečenie dievčatka (jednoduché celotelové šaty, rukavičky a topánky zas ukrývajú kostené články prstov); Smrť sa ako dievčatko – čo sa týka posturiky tela – aj správa (ležeré ležanie v trávě, sedenie so skrčenými nohami a pod.).

Interpretačne zaujímavý bod knižky určite tvorí tulipán, ktorý je súčasťou titulu diela. Z toho vyplýva, že autor ho považoval za natoľko významnú vec či „postavu“, že mu vyhradil miesto v názve celého diela. V textovej zložke príbehu však slovo tulipán nezaznie ani raz – čitateľovi sa do pozornosti dostáva len cez obrazovú zložku knižky. Dospelému čitateľovi je interpretačne naporúdzí symbol kosy, ktorý je v tradícii s postavou Smrtky úzko spätý. Tulipán by v príbehu mohol symbolicky a netraumatisujúco reprezentovať inak desivú kosu. Preto je kontext objavovania sa tulipánu vo vizuálnej časti textu taký interesantný. Tulipán, ktorý drží postava Smrti v ruke (a mohlo by sa prvoplánovo zdať, že ho chce Kačka pri prvom zoznámení darovať). Kačka nikdy priamo neuvidí – keď sa na Smrť práve díva, tulipán drží Smrť za svojim chrbtom; keď ho zasa Kačka konečne môže uzrieť, má od postavy Smrti práve odvrátenú hlavu. Po skamarátení sa Smrti s Kačkou sa tulipán z príbehu vytráca a znovu sa objaví až na záver, a to keď Kačka zomiera. Po tom, čo Smrť vezme Kačku do náručia, aby ju odniesla k rieke, tulipán si vloží do úst (nemá voľné ruky) a ten je už ovisnutý. Smrť ho Kačke následne položí na telo, ktoré nechá odplávať po prúde rieky. V tejto spojitosti by tulipán nemusel reprezentovať len kosu, ale mohol by symbolizovať Kačkin život, ktorého «strážkyňou» je práve Smrť. S odchodom Kačky z tohto sveta sa následne vytráca ja život z tulipánu. Konotáciu spojitosti tulipánu s Kačkiným životom umocňuje ich finálne spojenie (tulipán na mŕtvej hrudi Kačky).

Napriek tomu, že Smrť je v texte ako postava antropomorfizovaná, a preto aj detabuizovaná (čím sa stáva detskému čitateľovi aj bližšia), jej symbolickosť sa v texte predsa len v skratke objavuje, a to v tradičných a ustálených kontextoch: ako predzvesť Kačkinej smrti sa v príbehu objaví akoby práve prelietavajúca čierna vrana (na samostatnej strane) a v závere príbehu Smrť Kačku rituálne pustí po prúde rieky. Ilustračne pútavý je tiež fakt, že napriek tomu, že príbeh sa v textovej zložke posúva dopredu výhradne cez dialóg oboch hlavných postáv, v obrazovom (ilustračnom) stvámení ani jedna z postáv «nerozpráva», postavy sa v ilustračnom stvámení na seba vždy len «mlčky» dívajú. Jediný vizuálne «zachytený» zvuk možno badať v zobrazení čiernej vrany, ktoré prelietava okolo s jasne otvoreným zobákom, synesteticky evokujúcim zvukový vnem škriekania. Potenciálna úzkosť detského čitateľa, spojená s tušeným úmrtím Kačky, je od začiatku ilustračne utlmovaná vtipnou a „čitateľnou“ kresbou oboch hlavných postáv; textovo zas vyvažovaná atmosférou kamarátstva oboch postáv, ako aj vedenými rozhovormi. Práve rozhovorom je vlastná jemná komika, opierajúca sa najmä o situačný humor, ktorý môže byť deťom-predčitateľom interpretačne prístupný cez hlasovú interpretáciu dospelého rodiča či učiteľa.

Môžeme konštatovať, že Wolf Erlbruch v diele *Kačka, Smrť a tulipán* ponúka nesmiernu pútavý spôsob umeleckého stvámenia smrti, prístupný už pre predškolský vek, ktorý by určite nemal chýbať v žiadnej detskej knižnici.

Jostein Gaarder: Anton a Jonatán. Aj knižka od nórskeho autora Josteina Gaardera je podobne útle knižné dielko ako Erlbruchov text. Knižka vyšla v slovenskom preklade v roku 2014 (vydavateľstvo Albatros) a je odporúčaná pre čitateľský vek od siedmich rokov. Dej málo rozsiahleho príbehu je postavený na priateľstve dvoch hlavných postáv, a to Antona a Jonatána. Kým Anton je plyšový medvedík, Jonatán je malý blondýňavý chlapec, ktorý medvedíka Antona vozi v košíku na svojom bicykli. Rozprávačom príbehu, ako napovedá už samotný názov diela, je Anton, hračka z plyšu. V retrospektívnom príbehu sa čitateľ dozvedá o šťastných chvíľach oboch priateľov, ktoré sú spojené so spoločne stráveným časom na bicykli, ako aj rôznych pri detských hrách.

Cez priateľstvo chlapca Jonatána a jeho obľúbeného medvedíka čitateľ mimovoľne spoznáva nielen čarovný svet detských hier a fantázie, ale najmä vzácny a krehký svet priateľstva, hodnotovo vystavaný na spoločne prežitých dobrodružstvách i schopnosti nezištne sa

podeliť o svoje šťastie s druhým. Znakovo je tento vzťah stvámený vo forme putovania oboch protagonistov rôznymi „svetmi“, tak reálnym, ako aj fantastickým. Skutočný svet je reprezentovaný ulicami mesta, ktoré Jonatán s Antonom spoznávajú počas bicyklovania; fantastické svety na druhej strane reprezentujú hry, imaginárne realizované vo vesmíre (hra na skrývačku v mesačných kráteroch), pod hladinou mora (plavba v ponorke a sledovanie žralokov, hŕb rýb či morských koníkov), resp. hra ako cestovanie vo vlaku či hra ako výlet Jonatánovou helikoptérou. Postavu Jonatána nám medvedík Anton približuje ako skutočného vlastníka všetkých dopravných prostriedkov, vďaka ktorým sa aj on, medvedík, môže zúčastniť čarovných dobrodružstiev (Jonatán mal raketu, Jonatán mal aj ponorku, Jonatán mal vlak a rovnako helikoptéru). Jonatán bol vo svete plyšovej hračky skutočným pánom sveta. Čitateľ sa totiž z úst rozprávača (medvedíka) dozvedá, že Jonatán často vravieval, že „*svet patrí nám*“. V kontexte „pána sveta“ sa realizujú aj sugestívne vnímané hry Jonatána s medvedíkom (vo vesmíre, v mori, na zemi, vo vzduchu). Skutočný svet, spoznávaný dvojicou priateľov zo sedadla bicykla, je náprotivkom fantastických svetov, ktorých láskavým demiurgom je práve Jonatán. Medvedík sa prostredníctvom Jonatána necháva vtiahnuť do oboch simultánne jestvujúcich svetov, ktoré sú príťažlivé a čarovné práve preto, že môžu existovať súbežne. Svet dieťaťa, reprezentovaný fantastickým priestorom detskej hry Jonatána s Antonom, je v Gaarderovej umeleckej koncepcii sugestívne a presvedčivo rámcovaný svetom dospelých, reprezentovaných ulicami skutočného mesta. S nimi je napokon spojená aj zlomová udalosť v živote Antona a Jonatána, ktorá ich od seba osudovo a násilne odtrhne. Jonatán po vážnom strete bicykla s dodávkou končí v nemocnici a Anton na políčke v Jonatánovej izbe. Konec príbehu je otvorený napriek tomu, že symbolizácia slovesnej a ilustračnej zložky diela dáva tušiť tragický záver, ktorý nekorešponduje s očakávaním detského čitateľa.

Z genologického hľadiska je Gaarderov text žánrovo kontaminovaný. Môžeme hovoriť o obrázkovom príbehu; môžeme uvažovať o symbolickej autorskej rozprávke, ktorej rozprávačom je antropomorfizovaný plyšový medvedík Anton; Gaarderov text môže byť tiež žánrom spoločenskej prózy (črtou). Symbolickosť textu Josteina Gaardera pre najmenších sa naplňa vo filozofickom poslaní diela ako metafory života, ktorý sa oplatí žiť aj napriek tomu, že má svoje tienisté a neradosné stránky.

Kompozične je príbeh koncipovaný ako retrospektívna spomienka medvedíka na najlepšieho priateľa Jonatána, s ktorým ho spájali spoločné dobrodružstvá i tragická dopravná nehoda, ktorá ich (nadobro?) rozdelila. Zážitková intenzita príbehu je bezpochyby zdvoynásobená nesmiernymi impresívnymi ilustráciami Akina Džakina. Tie Gaarderovmu príbehu cez menej výraznú farebnosť kongeniálne vlievajú melancholickú atmosféru a v mnohých aspektoch vedú čitateľa k osvojeniu si štruktúrnych obsahov textu. Jonatán je v Džakinovej koncepcii subtilným blondýňavým chlapecom (evokujúcim zraniteľnosť), zasadeným do sveta rušných ulíc so svojim hneďým medvedíkom a červeným bicyklom; ulice mesta sa v jeho ilustrácii zaľudňujú symbolickými postavami, poeticky reprezentujúcimi sociálnu realitu tak v príjemných, ako aj menej lichotivých obrazoch a súvislostiach súběžne (zaľúbenci, žobrák, chlap s mobilom, žena so slúchadlami, uponáhľaný a do zeme hľadiaci ľudia, ľudia s nákupmi, pouliční umelci, sprejer, venčenie psa a pod.).

Motív smrti a bolesti je v Gaarderovom príbehu jedným z dominantných motívov napriek tomu, že smrť nie je v jeho koncepcii explicitne pomenovaná. Neznámená to však, že nie je recepcne „na dosah“. V príbehu sa nám motív smrti a bolesti ponúka interpretovať najmä cez sugestívnu ilustračnú zložku knižky, ktorá moment prítomnosti tohto motívu v príbehu stvámi veľmi pozoruhodným spôsobom. Ilustrátor v okamihu kolízie bicykla oboch protagonistov s dodávkou náhle zameria svoju pozornosť už len na postavu rozprávača príbehu, a to medvedíka Antona. Medvedík sa po textom avizovanom náraze bicykla s dodávkou ocitá vymrštený vo vzduchu (vymrštenie je ilustračne znázomené tým, že medvedík je letí vzduchom, je dolu hlavou, jeho tvár prezrádza zmätenie) a vôkol neho náhle poletujú – rovnako voľne vo vzduchu – rôzne drobné súčasti a súčiastky z Jonatánovho bicykla. Následné tri ilustrácie medvedíka Antona sú majstrovskou

psychoanalytickou momentkou tragického okamihu. Tento osudový okamih sa zástupne (a preto nie natoľko traumatizujúco) odrazi len na ďalšom osude medvedíka Antona. Tri ilustrácie zachytávajú medvedíka nasledovne: na prvej ilustrácii sedí Anton opustený ako obyčajná hračka v sedacej polohe na stoličke v nemocničnej čakárni; nasledujúca ilustrácia je presne tá istá, len väčšmi priblížená na medvedíka, len prostredie nemocnice sa zmenilo na políčku v Jonatánovej detskej izbe; posledná tretia ilustrácia je stále detailom medvedíka Antona, sediaceho na políčke, len je pre čitateľa priblížená na absolútny detail jeho nehybného sedenia na políčke.

Akin Düzakina v tomto zlomovom bode príbehu, v snahe zvýrazniť tragický moment, no zároveň uchrániť malého (pred)čitateľa pred priamym dopadom tragickej udalosti, tvorivo a veľmi invenčne využíva akoby filmovú techniku strihu, priblíženia a zaostrenia detailu. Ilustrátor vychádzal z detskej skúsenosti, v ktorej je Anton stále len obyčajnou hračkou (hoci v príbehu antropomorfizovanou) a tá je svojím spôsobom nezraniteľná. Preto ju záchranári nachádzajú po nehode na tráve a už sa stáva len pasívnym pozorovateľom nasledujúcich udalostí okolo Jonatána. Záver príbehu ostáva de facto otvorený, hoci všetky textové aj ilustračné indicie nabádajú čitateľa konkretizovať si tú najtragickejšiu skutočnosť – Jonatánovu smrť. Bolesť zo straty najlepšieho kamaráta je u medvedíka stvárnena ako náhly pocit prázdnoty. Bolesť je ilustračne „viditeľná“ aj z mimiky medvedíka, ako aj z jeho postavenia/položenia v priestore: je zjavné, že Anton sa bez Jonatánovej prítomnosti stáva opäť iba obyčajnou hračkou, odsúdenou po všetkých tých dobrodružstvách s Jonatánom na smutný a pre neho vyhradený priestor políčky. Posledná ilustrácia v texte rámcovo uzatvára príbeh idylickým výjavom Antona s Jonatánom, kráčajúcich po chodníčku v prírode, a je akoby filozofickým zavŕšením príbehu ako metafory života, rámcovo ho uzatvárajúcim aj opätovným Jonatánovým výrokom, adresovaným Antonovi: «No povedz, či nie sme šťastní? Svet patrí nám. Teraz je náš čas».

Motívu smrti – prostredníctvom oboch príbehových zložiek (textovej aj ilustračnej) – zostáva aj vďaka finálnej idylickej ilustrácii

vlastný prvok nedourčenosti a nedopovedanosti, ktorý ponecháva detskému i dospelému čitateľovi priestor na vlastnú konkretizáciu smrti. Napriek tomu, že tento typ smutného príbehu nie je v literatúre pre deti typický, nemôžeme ho z umeleckého hľadiska odmietnuť práve pre jeho ontologickú hĺbku, umeleckú presvedčivosť, estetický zážitok i formujúci potenciál už v útlom detskom veku.

Záver a perspektívy ďalšieho výskumu. V obsahu vzdelávania zostáva dodnes nedocenený význam umenia pri rozvíjaní osobnosti detí (Skalková 1995). Pritom obrazy konca ľudského života, sprostredkované umeleckou literatúrou, dokážu deťom pomôcť pochopiť a interiorizovať poznanie, že je veľmi dôležité (bez ohľadu na vymedzenú dĺžku života človeka) robiť určitý okruh blízkych ľudí vo svojom bezprostrednom okolí šťastnými. Ak si deti, ako poznamenáva M. Zinnerová (podľa Pončákov 1991b), toto poslanie osvoja a prijmú za svoje, o to krajšie ľudia z nich vyrastú. Navyše sa cez intenzívny čitateľský zážitok dokáže detským čitateľom saturovať aj priama skúsenosť s týmto fenoménom, čím ich umelecky presvedčivá literatúra pre deti a mládež s motívom smrti a bolesti dokáže aspoň sčasti pripraviť na to, s čím sa v budúcnosti nevyhnutne stretnú.

Obe sledované knižky by sme mohli na základe ich formálno-obsahových charakteristík zaradiť ku knižkám tzv. prvého čítania. Čo je však pre knižky prvého čítania menej samozrejmé, v umeleckom priestore oboch minimalistických textov od W. Erlbrucha a J. Gaardera sa pohybuje literárny hrdina, ktorý sa vyrovnáva s faktom smrti, resp. je sám objektom umierania. Napriek tomu, že v oboch prípadoch ide o rozdielnu autorskú stratégiu umeleckého stvárnienia sledovaných motívov, obidve útle knižky sú vo svojom výsledku umeleckým obrazom prekonávania nárokov čitateľa, pretože vybočujú zo schémy detského očakávania šťastného konca. Práve táto minimalistická umelecká obraznosť motívov bolesti a smrti, prediskutovaná po dočítaní spolu s rodičmi či učiteľmi, môže deťom už v útlom veku naznačiť spôsob, ako smútok zo smrti urobiť znesiteľnejším a ako možno raz preklenúť ťažké obdobie vnútornej bolesti zo straty niekoho blízkeho.

Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA 011PU-4/2018 Umelecké stvárnienie straty, smrti a bolesti v literatúre pre deti a mládež.

Zoznam použitej literatúry

1. Bonoti, F. a kol., (2013). Exploring Children's Understanding of Death: Through Drawing and the Death Concept Questionnaire. In: *Death Studies*. Roč. 37, č. 1, s. 47 – 60.
2. Cicirelli, V., (2001). Personal Meanings of Death in Older Adults and Young Adults in Relation to Their Fears of Death. In: *Death Studies*. Roč. 25, č. 8, s. 663 – 683.
3. Corr, Ch. a D. Corr, (2013). *Death and Dying, Life and Living*. Wadsworth: CENGAGE Learning. Dostupné na: <https://www.amazon.com/Death-Dying-Life-Living-Charles/dp/111184061X#reader_111184061X>
4. Dombrowski, K., (1973). *Ti nadaní neurotici... (polemika)*. In: *Zlatý máj*. Roč. 17, č. 5, s. 338 – 340.
5. Klátik, Z. a kol., (1962). *Literatúra pre najmenších*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
6. Křivohlavý, J., (2010). *Mat' pre čo žit'*. Bratislava: Karmelitánske nakladateľstvo.
7. Ledezma, M. L., (1994). *Dying and Death: Helping Children Cope*. [cit. 16. december 2016]. Dostupné na: <<http://eric.ed.gov/?id=ED370037>>
8. Loučka, M. a J. Vančura, (2011). Koncept smrti u dětí: komponenty a determinanty. In: *Československá psychologie*. Roč. 55, č. 1, s. 38 – 48.
9. Michalkov, S., (1975). Vše začíná dětstvem. In: *Zlatý máj*. Roč. 19, č. 1, s. 22 – 25.
10. Nodelman, P. a M. Reimer, (2003). *The Pleasures of Children's Literature (Third Edition)*. Boston: Allyn & Bacon.
11. Poliak, J., (1973). Spoločenská hodnota literatúry pre mládež. In: *Zlatý máj*. Roč. 17, 1973, č. 9, s. 584 – 592.
12. Pončáková, N., (1991a). Dítě a smrt 1. In: *Bibiana*. Roč. 35, č. 1, s. 31 – 32.
13. Pončáková, N., (1991b). Dítě a smrt 3. In: *Bibiana*. Roč. 35, č. 3, s. 164 – 168.
14. Seibert, D. a kol., (1993). *Are You Sad Too? Helping Children Deal with Loss and Death*. Santa Cruz (CA): ETR Associates.
15. Skalková, J., (1995). *Za novou kvalitou vyučování: Inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi*. Brno: Paido.
16. Slaughter, V. a M. Griffiths, (2007). Death Understanding and Fear of Death in Young Children. In: *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. Roč. 12, č. 4, s. 525 – 535. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/5752603_Death_
17. Speece, M. W. a Brent, S. B., (1984). Children's Understanding of Death: A Review of Three Components of a Death Concept. In: *Child Development*. Roč. 55, č. 5 (October), s. 1671 – 1686.
18. Stanislavová, Z., (2013). *Ěthos a poésis v umelecké tvorbě*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove..
19. Šmahelová, H., (1972). Kulatý stůl. In: *Zlatý máj*. Roč. 16, č. 5, s. 328 – 335.
20. Šubrtová, M., (2007). *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*. Brno: Masarykova univerzita.

In the paper we focus on currently problematic topic in the literature for children, i.e. pain and death. We are confirmed that preparation for death is important even in early age, because a child might better understand the life purpose while he/she is investigating what the death is. Education of children towards the understanding of pain and death as the essential part of their lives is a fundamental pedagogic issue. Period of childhood is not the reason for any reduction of the knowledge, because subjective or objective touch of death will not exclude the child, who is only entering the life. We

deal in this paper with motif of pain and loss via two literary works for children available in Slovak translation, which have so called minimalist character. These are the text by German author and illustrator Wolf Erlbruch (*Duck, Death and Tulip*) and literary text by Norwegian writer Jostein Gaarder (*Anton and Jonatan*). In understanding of minimalism in our contribution we follow Zuzana Stanislavová (2013), who considers it to be a specific style of writing, which achieves maximum effect via usage of minimal expressive means. Both analysed artistic texts are characterised by simple vocabulary, poor usage of adjectives, use of factual appellatives, low figurativeness of language, reduced frequency of hyperbole and metaphor, simple sentence structure with shorter extend and focus on commonplace, here and now and trivial topics. Story in both texts is not much developed and narration is characterised by reduction of motifs, condensation and elliptic verbal utterances, which in this way opens larger space for expressive illustration and whole visual effect of the book. In artistic space of minimalist texts by W. Erlbruch and J. Gaarder there is a main character, who copes with the fact of death or he/she is the object of dying. In spite of the fact, that in these two texts there are different author's strategies of capturing of the motifs (which are analysed in more detail in our paper), both small books are in their outcome an artistic portrayal of overcoming the reader's expectations, because they deviate from the scheme of happy ending. This minimalist artistic figurativeness of the motifs of pain and loss can outline the way for children in early age, how to cope with the pain caused by the death of a close person and how to make this difficult period of mourning less painful.

Key words: literature for children, pain, loss, minimalist tex.

У статті зосереджується увага на проблемі тематики дитячої літератури, розглядається мотив болю та втрати через два літературні твори для дітей, доступні в словацькому перекладі, які мають так званий мінімалістський характер. Це текст німецького автора та ілюстратора Вольфа Ерлбруха та літературний текст норвезької письменниці Джостіна Гаардера (Антон та Джонатана). У розумінні мінімалізму автор йде за Зузаною Станіславовою (2013), яка вважає це специфічним стилем написання, який досягає максимального ефекту за допомогою використання мінімальних виразних засобів. Обидва аналізовані художні тексти характеризуються простим словником, зниженням частоти гіпербол та метафори, простою структурою речення. Історія в обох текстах не дуже розвинена, і розповідь характеризується зменшенням мотивів, конденсацією та еліптичними вербальними висловлюваннями, що таким чином відкриває більший простір для виразної ілюстрації та всього візуального ефекту книги. Незважаючи на те, що в цих двох текстах є різні авторські стратегії захоплення мотивів (які більш докладно проаналізовані в нашій роботі), обидві невеликі книги в їхньому підсумку є художньою картиною подолання очікування читача, оскільки вони відхиляються від схеми щасливого закінчення.

Ключові слова: література для дітей, біль, втрата, мінімалістський текст

УДК 802.0:37-5

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-211-213

Telychko Natalia Victorivna,

Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor,
Mukachevo state university, Mukachevo

GOALS AND TECHNIQUES FOR TEACHING SPEAKING

The article is devoted to the analysis of the formation of speaking skills through the use of special communication techniques in English lessons. The article describes the principles and ways of developing speaking skills, as well as substantiates the method of using communication techniques, in particular, such as discussion, role-playing, improvisation and debate. In the process of research it was revealed that communicative activities contribute to the formation of speaking skills.

Key words: teaching speaking; communicative competence; speaking skills; communicative group; principles of teaching speaking; communication technology, communicative method, communication techniques, interactivity.

Urgency of the problem. Many language learners regard speaking ability as the measure of knowing a language. These learners define fluency as the ability to converse with others, much more than the ability to read, write, or comprehend oral language. They regard speaking as the most important skill they can acquire, and they assess their progress in terms of their accomplishments in spoken communication.

Language learners need to recognize that speaking involves three areas of knowledge:

- mechanics (pronunciation, grammar, and vocabulary): Using the right words in the right order with the correct pronunciation;
- functions (transaction and interaction): Knowing when clarity of message is essential (transaction/information exchange) and when precise understanding is not required (interaction/relationship building);
- social and cultural rules and norms (turn-taking, rate of speech, length of pauses between speakers, relative roles of participants): Understanding how to take into account who is speaking to whom, in what circumstances, about what, and for what reason.

In the communicative model of language teaching, instructors help their students develop this body of knowledge by providing authentic practice that prepares students for real-life communication situations. They help their students develop the ability to produce grammatically correct, logically connected sentences that are appropriate to specific contexts, and to do so using acceptable (that is, comprehensible) pronunciation.

Analysis of recent research and publications. Problems of the teaching speaking became the object of research of such scientists as H. Laswel, Spiridovskii O.V., M. Sirivlja, A. Maslow's.

Goal setting. The goal of teaching speaking skills is communicative efficiency. Learners should be able to make themselves understood, using their current proficiency to the fullest. They should try to avoid confusion in the message due to faulty pronunciation, grammar, or vocabulary, and to observe the social and cultural rules that apply in each communication situation.

Results of investigation. To help students develop communicative efficiency in speaking, instructors can use a balanced activities approach that combines language input, structured output, and communicative output.

Language input comes in the form of teacher talk, listening activities, reading passages, and the language heard and read outside of class. It gives learners the material they need to begin producing language themselves.

Language input may be content oriented or form oriented. Content-oriented input focuses on information, whether it is a simple weather report or an extended lecture on an academic topic. Content-oriented input may also include descriptions of learning strategies and examples of their use.

Form-oriented input focuses on ways of using the language: guidance from the teacher or another source on vocabulary, pronunciation, and grammar (linguistic competence); appropriate things to say in specific contexts (discourse competence); expectations for rate

of speech, pause length, turn-taking, and other social aspects of language use (sociolinguistic competence); and explicit instruction in phrases to use to ask for clarification and repair miscommunication (strategic competence).

In the presentation part of a lesson, an instructor combines content-oriented and form-oriented input. The amount of input that is actually provided in the target language depends on students' listening proficiency and also on the situation. For students at lower levels, or in situations where a quick explanation on a grammar topic is needed, an explanation in English may be more appropriate than one in the target language.

Structured output focuses on correct form. In structured output, students may have options for responses, but all of the options require them to use the specific form or structure that the teacher has just introduced.

Structured output is designed to make learners comfortable producing specific language items recently introduced, sometimes in combination with previously learned items. Instructors often use structured output exercises as a transition between the presentation stage and the practice stage of a lesson plan. Textbook exercises also often make good structured output practice activities.

In communicative output, the learners' main purpose is to complete a task, such as obtaining information, developing a travel plan, or creating a video. To complete the task, they may use the language that the instructor has just presented, but they also may draw on any other vocabulary, grammar, and communication strategies that they know. In communicative output activities, the criterion of success is whether the learner gets the message across. Accuracy is not a consideration unless the lack of it interferes with the message.

In everyday communication, spoken exchanges take place because there is some sort of information gap between the participants. Communicative output activities involve a similar real information gap. In order to complete the task, students must reduce or eliminate the information gap. In these activities, language is a tool, not an end in itself.

In a balanced activities approach, the teacher uses a variety of activities from these different categories of input and output. Learners at all proficiency levels, including beginners, benefit from this variety; it is more motivating, and it is also more likely to result in effective language learning.

Students often think that the ability to speak a language is the product of language learning, but speaking is also a crucial part of the language learning process. Effective instructors teach students speaking strategies -- using minimal responses, recognizing scripts, and using language to talk about language -- that they can use to help themselves expand their knowledge of the language and their confidence in using it. These instructors help students learn to speak so that the students can use speaking to learn.

Language learners who lack confidence in their ability to participate successfully in oral interaction often listen in silence while others do the talking. One way to encourage such learners to begin to participate is to help them build up a stock of minimal responses that they can use in different types of exchanges. Such responses can be especially useful for beginners.

Minimal responses are predictable, often idiomatic phrases that conversation participants use to indicate understanding, agreement, doubt, and other responses to what another speaker is saying. Having a stock of such responses enables a learner to focus on what the other participant is saying, without having to simultaneously plan a response.

Some communication situations are associated with a predictable set of spoken exchanges -- a script. Greetings, apologies, compliments, invitations, and other functions that are influenced by social and cultural norms often follow patterns or scripts. So do the transactional exchanges involved in activities such as obtaining information and making a purchase. In these scripts, the relationship between a speaker's turn and the one that follows it can often be anticipated.

Instructors can help students develop speaking ability by making them aware of the scripts for different situations so that they can predict what they will hear and what they will need to say in response.

Through interactive activities, instructors can give students practice in managing and varying the language that different scripts contain.

Language learners are often too embarrassed or shy to say anything when they do not understand another speaker or when they realize that a conversation partner has not understood them. Instructors can help students overcome this reticence by assuring them that misunderstanding and the need for clarification can occur in any type of interaction, whatever the participants' language skill levels. Instructors can also give students strategies and phrases to use for clarification and comprehension check.

By encouraging students to use clarification phrases in class when misunderstanding occurs, and by responding positively when they do, instructors can create an authentic practice environment within the classroom itself. As they develop control of various clarification strategies, students will gain confidence in their ability to manage the various communication situations that they may encounter outside the classroom.

Traditional classroom speaking practice often takes the form of drills in which one person asks a question and another gives an answer. The question and the answer are structured and predictable, and often there is only one correct, predetermined answer. The purpose of asking and answering the question is to demonstrate the ability to ask and answer the question.

In contrast, the purpose of real communication is to accomplish a task, such as conveying a telephone message, obtaining information, or expressing an opinion. In real communication, participants must manage uncertainty about what the other person will say. Authentic communication involves an information gap; each participant has information that the other does not have. In addition, to achieve their purpose, participants may have to clarify their meaning or ask for confirmation of their own understanding.

To create classroom speaking activities that will develop communicative competence, instructors need to incorporate a purpose and an information gap and allow for multiple forms of expression. However, quantity alone will not necessarily produce competent speakers. Instructors need to combine structured output activities, which allow for error correction and increased accuracy, with communicative output activities that give students opportunities to practice language use more freely.

Two common kinds of structured output activities are information gap and jigsaw activities. In both these types of activities, students complete a task by obtaining missing information, a feature the activities have in common with real communication. However, information gap and jigsaw activities also set up practice on specific items of language. In this respect they are more like drills than like communication.

Information Gap Activities:

– filling the gaps in a schedule or timetable: Partner A holds an airline timetable with some of the arrival and departure times missing. Partner B has the same timetable but with different blank spaces. The two partners are not permitted to see each other's timetables and must fill in the blanks by asking each other appropriate questions. The features of language that are practiced would include questions beginning with "when" or "at what time." Answers would be limited mostly to time expressions like "at 8:15" or "at ten in the evening.";

– completing the picture: The two partners have similar pictures, each with different missing details, and they cooperate to find all the missing details. In another variation, no items are missing, but similar items differ in appearance. For example, in one picture, a man walking along the street may be wearing an overcoat, while in the other the man is wearing a jacket. The features of grammar and vocabulary that are practiced are determined by the content of the pictures and the items that are missing or different. Differences in the activities depicted lead to practice of different verbs. Differences in number, size, and shape lead to adjective practice. Differing locations would probably be described with prepositional phrases.

These activities may be set up so that the partners must practice more than just grammatical and lexical features. For example, the

timetable activity gains a social dimension when one partner assumes the role of a student trying to make an appointment with a partner who takes the role of a professor. Each partner has pages from an appointment book in which certain dates and times are already filled in and other times are still available for an appointment. Of course, the open times don't match exactly, so there must be some polite negotiation to arrive at a mutually convenient time for a meeting or a conference.

Jigsaw activities are more elaborate information gap activities that can be done with several partners. In a jigsaw activity, each partner has one or a few pieces of the "puzzle," and the partners must cooperate to fit all the pieces into a whole picture. The puzzle piece may take one of several forms. It may be one panel from a comic strip or one photo from a set that tells a story. It may be one sentence from a written narrative. It may be a tape recording of a conversation, in which case no two partners hear exactly the same conversation.

In one fairly simple jigsaw activity, students work in groups of four. Each student in the group receives one panel from a comic strip. Partners may not show each other their panels. Together the four panels present this narrative: a man takes a container of ice cream from the freezer; he serves himself several scoops of ice cream; he sits in front of the TV eating his ice cream; he returns with the empty bowl to the kitchen and finds that he left the container of ice cream, now melting, on the kitchen counter. These pictures have a clear narrative line and the partners are not likely to disagree about the appropriate sequencing. You can make the task more demanding, however, by using pictures that lend themselves to alternative sequences, so that the partners have to negotiate among themselves to agree on a satisfactory sequence.

More elaborate jigsaws may proceed in two stages. Students first work in input groups (groups A, B, C, and D) to receive information.

Each group receives a different part of the total information for the task. Students then reorganize into groups of four with one student each from A, B, C, and D, and use the information they received to complete the task. Such an organization could be used, for example, when the input is given in the form of a tape recording. Groups A, B, C, and D each hear a different recording of a short news bulletin. The four recordings all contain the same general information, but each has one or more details that the others do not. In the second stage, students reconstruct the complete story by comparing the four versions.

With information gap and jigsaw activities, instructors need to be conscious of the language demands they place on their students. If an activity calls for language your students have not already practiced, you can brainstorm with them when setting up the activity to preview the language they will need, eliciting what they already know and supplementing what they are able to produce themselves.

Structured output activities can form an effective bridge between instructor modeling and communicative output because they are partly authentic and partly artificial. Like authentic communication, they feature information gaps that must be bridged for successful completion of the task. However, where authentic communication allows speakers to use all of the language they know, structured output activities lead students to practice specific features of language and to practice only in brief sentences, not in extended discourse. Also, structured output situations are contrived and more like games than real communication, and the participants' social roles are irrelevant to the performance of the activity. This structure controls the number of variables that students must deal with when they are first exposed to new material. As they become comfortable, they can move on to true communicative output activities

References

1. Baron N. C. 2008. Always on: language in an online and mobile world / N. C. Baron // Oxford: Oxford University Press, p. 19 – 22
2. Bazhenova, L.V. 2002. Motivatsiya professional'nogo samovospitaniya uchitelya. Programma lichnostnogo orientirovannogo treninga [Motivation of professional teacher self-education. The program of personal oriented training]. Praktichna psixologiya ta social'na robota - Practical psychology and social work, 1, 36-38 [in Russian].
3. Canale M. 2009. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing / M.Canale, M.Swain. – Applied Linguistics 1, p.1-47
4. Kozachenko, S. 2011. Cinnisno-smyslova sfera osobystosti majbutn'ogo vchytelya: analiz klyuchovykh ponyat' [Value and semantic sphere of the future teacher personality: the analysis of key concepts]. Pedagogika ta psixologiya - Pedagogy and Psychology, 589, 74–81 [in Ukrainian].

Статья посвящена анализу процесса формирования навыков говорения путем использования специальных коммуникативных техник на уроках английского языка. В статье описываются принципы и пути формирования навыков говорения, а также обосновывается методика использования коммуникативных техник, в частности таких, как дискуссия, ролевая игра, импровизация и дебаты. В процессе исследования выявлено, что коммуникативные виды деятельности способствуют формированию навыков говорения.

Ключевые слова: обучение говорению; коммуникативная компетенция; навыки говорения; коммуникативная группа; принципы обучения говорению; коммуникативные техники.

Стаття присвячена аналізу процесу формування навичок говоріння шляхом використання спеціальних комунікативних технік на уроках англійської мови. У статті описуються принципи і шляхи формування навичок говоріння, а також обґрунтовується методика використання комунікативних технік, зокрема таких, як дискусія, рольова гра, імпрровізація і дебати. У процесі дослідження виявлено, що комунікативні види діяльності сприяють формуванню навичок говоріння. Кожен з цих видів мовленнєвої діяльності має свої особливості формування. Головна мета навчання іноземної мови полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції, базою якої є комунікативні вміння, сформовані на основі мовних знань і навичок. Мовленнєва компетенція полягає в оволодінні чотирма видами вмінь: аудіювання, говоріння, читання та письмо. Говоріння - усний продуктивний вид мовленнєвої діяльності, який може бути підготовленим і непередготовленим. Аудіювання - усний рецептивний вид мовленнєвої діяльності. Читання - письмовий рецептивний вид мовленнєвої діяльності, який включає техніку читання і розуміння того, що читається. Письмо - письмовий продуктивний вид мовленнєвої діяльності, який виступає засобом навчання. Комунікативна компетенція розглядається як здатність здійснювати мовленнєву діяльність через реалізацію комунікативної, мовленнєвої поведінки на основі фонологічних, лексико-граматичних, соціологічних і країнознавчих знань та навичок відповідно до різноманітних завдань і ситуацій спілкування. Метою навчання англійської мови учнів є формування професійно спрямованої комунікативної компетенції. Складовою частиною комунікативної компетенції є лексична компетенція. Сучасні методичні дослідження вказують на можливості нових освітніх технологій і методів, які слід використовувати у руслі комунікативного методу навчання. Провідний принцип комунікативного методу навчання - навчання у колективі і через колектив - забезпечує активну мовленнєву взаємодію всіх учасників навчального процесу, тобто інтерактивність.

Ключові слова: навчання говорінню; комунікативна компетенція; навички говоріння; комунікативна група; принципи навчання говорінню; комунікативний метод, комунікативні техніки, інтерактивність.

РОЗДІЛ V

КОМПАРАТИВНА ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

УДК 378.14(73): 004.056.5 (043)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-214-216

Бистрова Богдана Василівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Національний авіаційний університет, м. Київ

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З КІБЕРБЕЗПЕКИ: ДОСВІД США ТА УКРАЇНИ

У статті описано результати порівняльного аналізу підготовки фахівців з кібербезпеки, про реальний стан справ, отриманих зіставлень організації, технології, змісту і результатів навчання за схожими ОПП у вищих навчальних закладах США та України. Встановлено, що професійна підготовка фахівців з кібербезпеки є не лише педагогічною, а й однією зі складових національної безпеки, без якої є неможливими захищене передавання інформації і відповідно – науково-технічний та соціально-економічний розвиток країни в умовах інформаційних війн, замахів на цілісність і суверенітет держави.

Ключові слова: фахівець з кібербезпеки, освітні програми, порівняльний аналіз, IT-галузь, модернізація, кібербезпека, диверсифікація, стандартизація, модернізація.

Постановка проблеми. В умовах інтенсифікації й загострення боротьби з кіберзлочинністю стратегічним завданням освітньої системи України є підготовка принципово нової генерації фахівців, які покликані захищати комп'ютерне середовище від злочинних посягань на економічні та політичні свободи держави. Тому порівняльно-педагогічний аналіз досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців з кібербезпеки у високорозвинених країнах, зокрема в США, сприятиме удосконаленню фахової підготовки ідентичних фахівців в Україні, встановленню відповідності європейським і світовим стандартам якості навчання. Об'єктивний аналіз досвіду США щодо підготовки кадрів з кібербезпеки може стати цінним джерелом для осмислення конструктивних ідей щодо формування сучасних освітніх стандартів підготовки, нової стратегії та розвитку національної вищої освіти у галузі професійної підготовки фахівців означеної спеціальності.

В умовах розвитку IT-індустрії виникла потреба у нових засобах контролю за безпекою відносин в інформаційному просторі; необхідність збереження конфіденційності інформації як державного, так і приватного характеру. Системне зіставлення специфіки зарубіжного і вітчизняного досвіду підготовки фахівців з кібербезпеки може сприяти глибшому осмисленню наявних проблем, виправленню помилок і прорахунків, підвищенню ефективності освітньої діяльності українських закладів вищої освіти у напрямі професійної підготовки фахівців з кібербезпеки. Порівняльний аналіз професійної підготовки фахівців з кібербезпеки у навчальних закладах США та України ґрунтується на вивченні нормативних документів, що регламентують підготовку фахівців, ОПП, навчальних планів та програм навчальних дисциплін, графіків навчального процесу, положення про вступні випробування, організацію та проведення практичної підготовки фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що питання інформатизації суспільства та підготовки фахівців IT-галузі висвітлено у працях українських науковців (О. Баранов, В. Биков, І. Джалладова, І. Діордіца, Д. Дубов, Л. Зубик, С. Мельник та інші). Специфіку розвитку американської технічної освіти, лідерські позиції США у сфері IT – послуг з ефективною системою підготовки фахівців з кібербезпеки та функціонуванням потужної мережі закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку конкурентоспроможних фахівців з кібербезпеки на світовому ринку проаналізовано у наукових розвідках Т. Георгієвої, А. Іванової, В. Парал, С. Романової, О. Скріябіна, М. Чванова, Л. Філіпова, Р. Шаран. Аналіз документальних і наукових джерел свідчить про суттєвий доробок американських дослідників щодо специфіки підготовки фахівців IT-галузі, зокрема: дослідження основних положень кібербезпеки та комп'ютерних мереж А. Бікак (A. Bickak);

вплив технологій навчання на ефективність освітнього процесу Д. Бромвіч (D. Bromwich); теорія мережевого суспільства М. Кастельса (M. Castells); технологія управління ризиками кіберзагрози Г. Раттрейя (G. Rattray).

Мета статті: висвітлити результати ґрунтовного компаративістського дослідження професійної підготовки фахівців з кібербезпеки у навчальних закладах США та України за наступними критеріями: нормативно-правовим (закони, стандарти та стратегії професійної підготовки); змістовим (обсяг ОПП, зміст навчальних планів, наповнення практичної підготовки майбутніх фахівців з кібербезпеки); організаційним (організація навчального процесу, вступних випробувань, практичної підготовки); технологічним (форми, методи організації освітнього процесу).

Результати дослідження. За даними журналу «Business Week», у 2017 році зі 100 провідних компаній світу у рейтингу в галузі інформаційних технологій 75 компаній зареєстровані в США, а три з них («America Online», «Dell Computer», «Solection») посідають в ньому перші позиції. До особливостей організації професійної підготовки фахівців з кібербезпеки в США, що здійснюється в коледжах й університетах віднесено: вертикальну інтеграцію ступенів навчання; варіативність моделей підготовки, проходження відбору на професійну придатність; об'єктно-орієнтоване та практико-спрямоване навчання; раціональну організацію самостійної роботи студентів; підвищення конкурентоспроможності випускників на основі широкопрофільності підготовки; забезпечення проходження практики студентами в установі, організації, на підприємстві, яке є потенційним робочим місцем; цілеспрямоване формування мотивації студента.

З метою подальшого зіставлення особливостей системи підготовки здобувачів спеціальності «Кібербезпека» США та України обрано 7 бакалаврських ОПП з кібербезпеки 4 американських університетів: Walden University (Університет Уалден), American Military University (Американський військовий університет), Embry-Riddle Aeronautical University (Авіаційний університет Ембрі Ріддл), St. John's University (Університет Сент Джон) та 3 коледжів: Mercy College (Коледж Мерсі), Iona College (Айона коледж), Saint Vincent College (Сент-Вінсент Коледж) та 5 найкращих закладів вищої освіти України, що здійснюють підготовку фахівців з кібербезпеки: Національний авіаційний університет, Національний технічний університет України «КПІ імені Ігоря Сікорського», Національний університет «Львівська політехніка», Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Житомирський державний технологічний університет.

В основу організації та функціонування професійної підготовки фахівців з кібербезпеки у США покладено принципи демократизації, децентралізації, прогностичності, диверсифікації,

міжпредметності, варіативності, ступневості, об'єктивності, відкритості, наступності, професіоналізації, предметної спеціалізації, елективності. Результат такої підготовки – висококваліфікований фахівець IT-галузі, з інтегральними, загальними і спеціальними фаховими компетентностями та здатний якісно виконувати професійні завдання. Аналіз змісту, форм організації і методів підготовки фахівців з кібербезпеки засвідчив, що її ефективність забезпечується шляхом постійного оновлення змісту освіти відповідно до галузевих потреб та використання широкого діапазону інноваційних форм і методів навчання та характеризується міждисциплінарністю та випереджувальним підходом. (Шаран, Р. (2010). Bromwich, D. (2003)).

У ході порівняльного аналізу структури освітньо-професійної програми зі спеціальності «Кібербезпека» американських університетів та коледжів встановлено, що студенти американських навчальних закладів мають право вільного вибору курсів/дисциплін для вивчення, проте вони зобов'язані дотримуватися певної передумови опанування програми певної дисципліни, (щорічних пропозицій стосовно професійно-орієнтованих курсів першого року навчання). Це основа можливості вивчення подальших дисциплін.

В Україні заклад вищої освіти пропонує студенту систематизований, послідовний підхід стосовно вибору дисциплін та програм, причому студент не може змінювати зміст навчання, згідно із Законом України «Про вищу освіту» (2014) передбачено 25% дисциплін вільного вибору студента.

Результати аналізу розподілу годин в американській моделі підготовки фахівців з кібербезпеки показав, що здобувачу необхідно набрати 120-130 кредитів (1 кредит – 15 аудиторних годин), аудиторні роботи складають 25%; на 1 аудиторну годину відводиться 2-3 години самостійної роботи; лекція триває 75 хв. Дослідження ОПП підготовки бакалаврів з підготовки показав, що в українській моделі необхідно набрати 240 кредитів (для більшості курсів 1 кредит складає 30 аудиторних годин), лекція триває 90 хв. Співвідношення кількості аудиторних годин в вищих навчальних закладах США та України різняться: в університетах США середнє значення 2000 годин проти 7200 годин в українських вишах. Співвідношення годин між лекційним і практичним заняттями проаналізованих програм значно відрізняється. В українських закладах вищої освіти в основному домінують лекційні заняття, а з багатьох дисциплін не заплановано проведення практичних занять. Загалом перелік навчальних дисциплін характеризується несистематизованістю і відірваністю від потреб практики. Вкрай важливими для формування фахівця є такі дисципліни, як: «Вступ до кібернетичної безпеки», «Безпека операційних систем та комп'ютерних мереж», «Безпека інтернет-ресурсів», «Управління інформаційною безпекою». Проте викликає сумнів зарахування до дисциплін професійної підготовки таких загальних для усіх інженерів предметів, як: алгебра та геометрія, диференціальні рівняння, що належать до блоку базової підготовки.

Практична підготовка в американських та українських вищих навчальних закладах є завершальним етапом усього навчання. У США вона реалізується на засадах інтегративного поєднання навчання в університеті та здобуття практичних навичок

на майбутньому робочому місці, з отриманням заробітної плати. (Rattray, G. (2010). Українські виші не мають такої можливості щодо практики – здобувачі самостійно організовують місце проходження практики. Запозичити такий підхід до отримання практичного досвіду вітчизняним ВНЗ необхідно з метою формування системи дуальної освіти, залучивши провідні українські та міжнародні компанії IT-галузі.

Проведений аналіз американського досвіду підготовки фахівців з спеціальності «Кібербезпека» дозволив визначити можливості використання його прогресивних ідей у системі вищої освіти України, зокрема: забезпечення інформаційної підтримки довідкових інтернет-ресурсів; розроблення й удосконалення змісту ОПП організація практичної підготовки фахівців з кібербезпеки в США, яка здійснюється на засадах інтегративного поєднання навчання в університеті та здобуття практичних умінь на майбутньому робочому місці. Міністерство освіти і науки України занепокоєне питанням щодо обсягів практичної підготовки студентів, особливо в відносно новій IT-галузі, яка стрімко розвивається та потребує ефективного кібернетичного захисту. Адже між вимогами ринку праці та практичними результатами освітньої діяльності закладів вищої освіти України утворився відчутний розрив, а саме: відсутність умінь та навичок практичної роботи за спеціальністю, знань сучасних технологій і, як наслідок, збільшення періоду адаптації випускників на первинних посадах, ускладнення працевлаштування й зниження престижу вищої освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Здійснений порівняльно-педагогічний аналіз професійної підготовки фахівців з кібербезпеки в американській та українській моделі освіти дозволив виявити подібне та відмінне у підготовці бакалаврів з кібербезпеки. До подібного віднесено: позитивну динаміку у кількості вступників на освітньо-професійні програми підготовки фахівців з кібербезпеки; підвищення престижності цього фаху завдяки можливості подальшого гідного працевлаштування та високої оплати праці; диверсифікація професійної підготовки бакалаврів з кібербезпеки; кредитно-модульна система організації освітнього процесу. Водночас існує низка відмінних ознак у законодавчому, науково-методичному, інформаційному, матеріально-технічному, забезпеченні освітнього процесу, а саме: абсолютна перевага американських університетів у обсягах фінансування, матеріально-технічних засобах підготовки фахівців цієї галузі; практична зорієнтованість підготовки; гнучкість ОПП тощо. Здійснений порівняльно-педагогічний аналіз за нормативно-правовим критерієм показав, що на законодавчому, практичному і науковому рівнях понятійно-категоріальний апарат професійної діяльності у сфері кібербезпеки в Україні не є остаточно визначеним.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів цієї актуальної проблеми. До подальших напрямів наукового пошуку вважаємо за доцільне віднести: дидактичне обґрунтування особливостей професійного розвитку персоналу IT-компаній в США; психолого-педагогічні й організаційні засади підготовки фахівців IT-галузі до педагогічної діяльності в умовах інтеграції освітнього та промислового секторів

Список використаних джерел

1. Джалладова, І. (2015). Політика інформаційної безпеки: науково-прикладні аспекти і проблеми підготовки фахівців. В В.К. Галіцина *Моделювання та інформаційні системи в економіці*, ДВНЗ «КНЕУ ім. Вадима Гетьмана», 57–75
2. Діордіца, І. (2017). Кваліфікаційні вимоги до компетенцій фахівців із кібербезпеки. *Інформаційне право*, 2, 215–219.
3. Діордіца, І. (2017). Напрями підготовки та підвищення кваліфікації фахівців із кібербезпеки. *Інформаційне право*, 3, 199–202.
4. Діордіца, І. (2017). Освітні стандарти підготовки фахівців із кібербезпеки. *Національний юридичний журнал: теорія і практика*, 1 (23), 50-53.
5. Дубов, Д. (2010). Кібербезпекова політика контексті трансформації політики безпеки США за адміністрації Б.Обами. *Політичний менеджмент*, 1, 155–163.
6. Дубов, Д. (2013а). Стратегічні аспекти кібербезпеки України. *Стратегічні пріоритети*, 4, 119-127.
7. Мельник, С. (2016). Понятійно-категоріальний апарат у системі професійної підготовки майбутніх фахівців з кібербезпеки. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 55 (5), 187 – 197.

8. Україна. Закону України «Про вищу освіту» №1556-VII. (2014).
9. Шаран, Р. (2010). Досвід США з підготовки магістрів інформаційних технологій в системі дистанційної освіти та можливості його впровадження в Україні. *Порівняльно-педагогічні студії*, 1–2, 29–35.
10. Bromwich, D. (2003). *Politics by Other Means: Higher Education and Group Thinking*. NY, Yale UP, 178 p.
11. Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Cyber security. (2017). Retrieved from URL: <http://csec2017.org/>.
12. Rattray, G. (2010). Cambridge, MA Retrieved from URL: [http://www.tandfonline J..com/doi/abs/](http://www.tandfonline.com/doi/abs/).

References

1. Dzhalladova, I. 2015. Polityka informatsiyanoi bezpeky: naukovy-prikladni aspekty i problemy pidhotovky fakhivtsiv [Information of Security Policy: scientific and applied aspects and problems of specialist training]. In: V.K. Halitsyna Modeling and information systems in economics, 57–75. DVNZ "KHEU named. Vadym Hetmana".
2. Diorditsa, I. 2017. "Kvalifikatsiyni vymohy do kompetentsiyi fakhivtsiv iz kiberbezpeky [Qualification requirements for the competence of cybersecurity specialists]". *Information law* 2: 215–219.
3. Diorditsa, I. 2017. "Napryamy pidhotovky ta pidvyshchennya kvalifikatsiyi fakhivtsiv iz kiberbezpeky [Directions of preparation and advanced training of specialists in cybersecurity]". *Information law* 3: 199–202.
4. Diorditsa, I. 2017. "Osvitni standarty pidhotovky fakhivtsiv iz kiberbezpeky. [Educational standards for the training of cybersecurity specialists]". *National Law Magazine: theory and practice* 1 (23): 50–53.
5. Dubov, D. 2010. "Kiberbezpekova polityka konteksti transformatsiyi polityky bezpeky SShA za administratsiyi B.Obamy [Cyberbusiness Policy on the Context of US security policy transformation under the B.Obama administration]". *Political management* 1: 155–163.
6. Dubov, D. 2013. "Stratehichni aspekty kiberbezpeky Ukrayiny [Strategic aspects of Cybersecurity of Ukraine]". *Strategic priorities* 4: 119–127.
7. Mel'nyk, S. 2016. "Ponyatiyno-katehoriial'nyy aparat u systemi profesiynoyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv z kiberbezpeky [Conceptual and categorical apparatus in the system of professional training of future specialists in cyber security]". *Information technologies and teaching means* 55(5): 187–197.
8. Ukrayina. Zakon Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu» №1556-VII [Ukraine. Law of Ukraine "On Higher Education" No. 1556-VII]. 2014.
9. Sharan, R. 2010. "Dosvid SShA z pidhotovky mahistriv informatsiynykh tekhnolohiy v systemi dystantsiyanoi osvity ta mozhlyvosti yoho vprovadzhennya v Ukrayini [US Experience in Masters of Information Technology in the Distance Education System and its implementation opportunities in Ukraine]". *Comparative-pedagogical studios* 1–2: 29–35.
10. Bromwich, D. 2003. *Politics by Other Means: Higher Education and Group Thinking*. NY, Yale UP 178 p.
11. Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Cyber security. <http://csec2017.org/>.
12. Rattray, G. 2010. Cambridge, MA [http://www.tandfonline J..com/doi/abs/](http://www.tandfonline.com/doi/abs/).

Сравнительный анализ профессиональной подготовки специалистов по кибербезопасности (КБ), а именно: анализ структуры, содержания и результатов обучения в университетах США и Украины показал, что для обеспечения безопасности передачи информации, а также научно-технического и социально-экономического развития страны подготовка специалистов по КБ является не только педагогической, но и одной из составляющих национальной безопасности. Так как в условиях информационных войн, покушений на целостность и суверенитет государства, есть их острый дефицит.

Ключевые слова: специалист по КБ, образовательные программы, сравнительный анализ, ИТ-отрасль, модернизация, диверсификация, стандартизация, модернизация.

The aim of this study is to determine the course of research and to highlight its results. The scientific novelty of the obtained results and the theoretical significance of the study is that for the first time in the national pedagogical science a comprehensive analysis of the bachelors' professional training in the field of 'Cyber Security' in higher education institutions in the United States was carried out; the organizational, pedagogical and didactic principles of the cybersecurity bachelor's professional training in the American higher education system are disclosed; a comparative-pedagogical analysis of the cybersecurity bachelor's professional training in higher education institutions in the United States and universities in Ukraine was conducted. The peculiarities of the study content are the multidisciplinary nature of teaching and learning, double majors studying, and the introduction of cybernetic security specializations in other specialties, the integration of the theoretical and practical components in the process of specialists training. With regard to the forms and methods of professional training of bachelors from cybersecurity, they are aimed at research skills development, an independent work organization, interactivity, and total computerization). The comparative and pedagogical analysis of the cybersecurity bachelor's professional training in higher education institutions in the United States and Ukrainian universities gave the basis for the extrapolation possibilities of American experience constructive ideas into the system of higher technical education in Ukraine on the strategic, organizational, and content levels.

Key words: Cybersecurity specialist, educational programs, comparative analysis, IT Industry, cybersecurity, diversification, modernization.

УДК 378.147:303.436.4:67/68(437.3+437.4)
DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-216-220

Бокша Наталія Іванівна,
аспірант,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве
orcid.org/0000-0002-7239-0285

НАВЧАЛЬНО-НАУКОВІ ЛАБОРАТОРІЇ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ЛЕГКОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ В ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ ЧЕХІЇ ТА СЛОВАЧЧИНИ

В дослідженні розглядаються особливості організації навчально-наукових лабораторій як важливої форми забезпечення якості освітнього процесу при підготовці фахівців галузі легкої промисловості, зокрема таких підгалузей як текстильна та швейна, в технічних університетах країн Центрально-Східної Європи, а саме в Чехії та Словаччині. Визначено джерела фінансування для формування і удосконалення лабораторної бази. Встановлено, що в процесі виконання лабораторних, науково-дослідних робіт в межах лабораторної

бази, студенти набувають професійних компетентностей, спрямованих на розробку нових матеріалів, виробів із заданими властивостями та нових технологічних процесів.

Ключові слова: університет, лабораторія, матеріально-технічне забезпечення, наукова діяльність, легка промисловість.

Постановка проблеми. Основною метою діяльності сучасних вищих навчальних закладів є підготовка висококваліфікованих і конкурентоспроможних на національному та міжнародному ринку праці фахівців, здійснення активної науково-дослідної діяльності, реалізацію якої неможливо забезпечити без наявності сучасних навчально-наукових лабораторій. Особливо потужна матеріально-технічна база повинна бути створена у ВНЗ, які готують майбутніх фахівців за інженерними спеціальностями.

Вивчаючи особливості організації освітнього процесу в країнах Європейського Союзу, що зумовлено євроінтеграційними прагненнями нашої держави, слід зазначити, що питанням модернізації та удосконалення навчально-наукової бази у ВНЗ технічного спрямування приділяється значна увага. Особливо потужне оновлення матеріально-технічного забезпечення навчального процесу сучасними лабораторними приладами, устаткуванням, оснащенням здійснюється в країнах Центрально-Східної Європи, зокрема в Польщі, Чехії та Словаччині.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різностороннє вивчення особливостей підготовки фахівців різних спеціальностей, в тому числі й інженерних, у вищих навчальних закладах розвинутих країн світу була об'єктом наукових досліджень багатьох вітчизняних науковців, таких як Н. Абашкіна, Н. Бідюк, Т. Георгієва, С. Заскалета, Н. Кіановська, С. Романова, А. Сбруєва та багато інших. Зокрема, Н. Бідюк вивчає особливості змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії, С. Заскалета досліджує тенденції професійної підготовки фахівців аграрної галузі у країнах Європейського Союзу, Н. Кіановська аналізує розвиток інформаційно-комунікаційних технологій при підготовці студентів інженерних спеціальностей в США. Такі науковці, як В. Білик, Г. Красильникова, М. Скварок та інші досліджують зарубіжний досвід підготовки фахівців інженерних спеціальностей в галузі легкої промисловості.

Проте вивчення наукових праць дає підстави стверджувати про недостатність досліджень, які б розкривали в повному обсязі особливості професійної підготовки студентів інженерних спеціальностей, в тому числі в галузі легкої промисловості.

Мета статті: вивчення особливостей організації навчально-наукових лабораторій при підготовці фахівців для галузі легкої промисловості в країнах Центрально-Східної Європи, зокрема в Чехії та Словаччині.

Результати дослідження. У вищих технічних закладах Чехії та Словаччини, таких як Технічний університет м. Ліберець (Чехія), Університет Томаша Баті в Зліні (Чехія) та Тренчинський університет Александра Дубчека (Словаччина) зміст роботи, матеріально-технічне забезпечення навчально-наукових лабораторій, в яких проходять лабораторні заняття з підготовки фахівців для галузі легкої промисловості, зокрема таких підгалузей як текстильна, швейна та взуттєва, визначається освітніми програмами, навчальними планами університету, факультету та відповідних кафедр.

В останні роки технічні університети Чехії та Словаччини стають важливими науковими центрами, здатними розробляти нові технології та високотехнологічну продукцію, затребувану не лише на внутрішньому ринку, але і за межами цих країн. Не винятком є і вищезазнані університети, технічні факультети яких задля здійснення новітніх наукових досліджень у відповідності з поступом науково-технічного прогресу формують та удосконалюють свою лабораторну базу. В той же час розбудова матеріально-технічного забезпечення закладів вищої освіти (ЗВО) технічного профілю вимагає значних капіталовкладень, які можуть надходити з різних джерел.

Документальні джерела засвідчують, що фінансування різних статей витрат університетів, в тому числі й на розбудову

лабораторної бази, здійснюється на основі державного бюджету, державних субсидій, грантів Міністерств освіти, молоді та спорту. Фінансову підтримку вищій навчальній закладі отримують від структурних фондів Європейського Союзу. Здійснюючи прикладні дослідження, направлені в першу чергу на вирішення завдань промисловості, виробничий сектор фінансово підтримує профільні університети. Водночас, для удосконалення матеріально-технічної бази можуть використовуватися власні ресурси факультетів, фондів університетів [1, с. 26-27; 3, с. 88].

Позитивним прикладом формування потужного науково-дослідного центру в стінах університету є досвід факультету промислових технологій в Пухові Тренчинського університету Александра Дубчека, на базі якого в співпраці з інститутом неорганічної хімії Словацької академії наук (Братислава), факультетом хімічної та харчової технології Словацького технічного університету в Братиславі, а також в кооперації з виробничим підприємством RONA, створено центр Vitrum Laugaricio (VILA) [3, с. 4-10]. Vitrum Laugaricio – унікальна науково-дослідна платформа, створення якої відбулося в рамках проекту "Покращення якості та потенціалу людських ресурсів в наукових дослідженнях та розробках Тренчинського університету Александра Дубчека через освіту, міжнародну співпрацю та впровадження наукових розробок у практику" (ITMS: 26110230118) і за підтримки Європейського фонду регіонального розвитку [3, с. 88]. Реалізація даного проекту та формування на базі університету науково-дослідного комплексу дозволило даному ЗВО забезпечити:

- концентрацію науковців з різних навчальних та наукових закладів і координацію їх роботи в межах однієї робочої площі;
- залучення молодих науковців з різних ВНЗ різних спеціальностей до роботи над спільними проектами;
- розширення своєї команди молодих висококваліфікованих працівників, залучення їх до навчання на докторських програмах;
- підвищення продуктивності використання дороговартісного високотехнологічного обладнання;
- оптимальне взаємовигідне співробітництво з академією наук, колегами-університетами та промисловістю.

Матеріально-технічне оснащення Vitrum Laugaricio орієнтоване на дослідження таких матеріалів як скло і кераміка, однак можливості обладнання також дозволяють досліджувати й інші матеріали – метали, полімери, зокрема й текстильні матеріали. В даному науково-дослідному центрі можна проводити ряд досліджень з визначення хімічного складу неорганічних неметалевих матеріалів; обсягу розчинених речовин у воді; хімічної опірності силікатного скла; стійкості до корозії та хімічної опірності неорганічних матеріалів за різних умов; твердості матеріалів; оптичних та спектральних властивостей матеріалів; електричних, електрохімічних, термічних властивостей матеріалів; фізичних властивостей скловолокнистих розплавів і скла; мікроструктурний аналіз неорганічних неметалевих матеріалів; абсорбційну спектроскопію; X-RAY дифрактометрію [3, с. 15].

На факультеті промислових технологій в Пухові Тренчинського університету Александра Дубчека окрім вище охарактеризованого лабораторного центру функціонує ряд спеціалізованих лабораторій, а саме: лабораторія органічних матеріалів; лабораторія спектрального методу; лабораторія полімерів; лабораторія гуми та пластику; лабораторія фізичних методів; лабораторія термічного аналізу; лабораторія механічних та технологічних досліджень; лабораторія термічної обробки; лабораторія термофізичних вимірювань та математичного моделювання; лабораторія машинної механічної обробки; лабораторія атомної мікроскопії; лабораторія металографічних досліджень; лабораторія електронної мікроскопії; лабораторія

голографії; лабораторія прикладної механіки та обчислювального аналізу [3, с. 62-87].

На сьогодні завдяки плідній науково-дослідній діяльності в різних галузях, в тому числі й у галузі текстильного матеріалознавства, факультет промислових технологій в Пухові Тренчинського університету Александра Дубчека входить в десятку найкращих технічних факультетів Словаччини [3, с.5].

Потужним науковим центром Центрально-Східного європейського регіону в галузі текстильних та швейних технологій є текстильний факультет Технічного університету м. Ліберець, Чехія. Розбудова сильної наукової школи є одним з пріоритетних напрямків розвитку даного факультету [1, с. 23-24], яка реалізується, зокрема, шляхом формування відповідної матеріально-технічної бази. Результативність науково-дослідної роботи в даному ЗВО із застосуванням новітнього лабораторного оснащення підтверджується отриманням світового патенту на виготовлення нановолокон. Нижче охарактеризуємо зміст діяльності та матеріально-технічне забезпечення лабораторій текстильного факультету Технічного університету м. Ліберець, зокрема ті лабораторії, в яких проходить навчально-дослідна діяльність студентів, докторантів та викладачів кафедри технологій одягу (Katedra oděvnictví) [2].

Лабораторія фізіологічного комфорту і спеціальних вимірювань забезпечує надання студентам знань та вмінь щодо визначення фізіолого-гігієнічних властивостей одягу і матеріалів, таких як теплоізоляційні властивості, проникність повітря, води і водяної пари, які можуть бути спрямовані на підвищення якості та проектування нових текстильних та швейних виробів із заданими характеристиками. Об'єктивна оцінка фізіологічних і гігієнічних властивостей одягу і матеріалів визначається із застосуванням таких пристроїв: *пристрій SDL M 021 S* - визначення проникності (повітропроникності) текстильних виробів; *пристрій Togmeter SDL M 259* - визначення теплостійкості текстильних виробів; *товщиномір SDL M 034 A* - визначення товщини друкованого текстилю; *пристрій SDL M018* - визначення стійкості текстильних виробів до проникнення води під тиском, визначення висоти стовпа води; *пристрій Sweating Guarded Hotplate фірми MTNW USA* - визначення стійкості до водяної пари та теплостійкості; *пристрій Martindale M235* - визначення стійкості до стирання тканин і стійкості до пілінгування; *тепловізор FLIR X6540 sc* - безконтактне вимірювання температури для аналізу температурних полів різних промислових об'єктів або для визначення розподілу температури на поверхні тіла людини при різних ступенях фізичного навантаження, кліматичних умов тощо; *комп'ютерний томограф Micro-CT SKYSCAN* - комп'ютерна томографія з метою аналізу і вивчення зсередини характеристик пакету матеріалів зразка без його руйнування; *відеокамера з монітором OLIMPUS i-SPEED 3* - зйомка високошвидкісних зображень у високій якості.

Лабораторія KES – FB (Kawabata Evaluation System for Fabrics) може забезпечувати студентів знаннями щодо моніторингу і оцінки таких шести основних механічних властивостей текстилю, як розтяг, зсув, згинання, стиснення, коефіцієнт тертя та шорсткість, які є важливими при проектуванні виробів з заданими властивостями. В лабораторії KES-FB дослідження вищезазначених механічних властивостей здійснюються за допомогою чотирьох пристроїв: *пристрій автоматичної дії KES-FB1* – визначення розтягу і деформації зсуву тканини, нетканих, плівкових матеріалів і паперу; *пристрій автоматичної дії KES-FB2* – визначення деформації згину тканини, нетканих матеріалів і пряжі; *пристрій автоматичної дії KES-FB3* – визначення деформації стиснення в залежності від товщини тканини та плівки; *пристрій автоматичної дії KES-FB4* – визначення тертя, шорсткості тканини, нетканих, плівкових матеріалів і паперу.

Діяльність лабораторії дослідження вогнестійкості текстильних матеріалів спрямована на формування у студентів знань щодо визначення текстильних матеріалів на вогнестійкість, а саме для встановлення таких основних властивостей спеціального одягу для пожежної безпеки, як: рівень займистості матеріалів,

розташованих в різних положеннях; стійкість текстильних матеріалів до променевого тепла. Дані знання можуть використовуватися при проектуванні одягу спеціального призначення та розробці текстильних матеріалів із заданими властивостями. Для визначення наведених вище характеристик застосовується відповідне лабораторне обладнання: *пристрій M233B-SHIRLEY* - визначення вогнестійкості текстильних зразків, розташованих у вертикальній площині; *пристрій M233F-ATLAS HMV* – визначення вогнестійкості текстильних зразків, розташованих у горизонтальній площині та під кутом 45°; *пристрій M233P1* – тестування горючості відповідно до стандартів ЄС; *пристрій H637B* – визначення впливу променевого тепла.

Лабораторія аналізу зображень забезпечує у студентів набуття знань, умінь і навичок проведення дослідження зображень з використанням сучасного методу комп'ютерного аналізу зображень NIS-Elements, що сприяє розвитку наукових компетентностей проведення експериментальних досліджень та розвитку професійних компетентностей щодо удосконалення та розробки нових виробів та матеріалів. Комп'ютерний аналіз дозволяє здійснювати цифрову обробку та оцінку зображення, а саме ідентифікацію об'єктів, вимірювання їх геометричних властивостей, наприклад розміри об'єктів (вимірювання довжини, периметру, площі), морфологічні характеристики (форма об'єктів, відхилення від ідеальної форми), орієнтація об'єктів, колориметрія.

Лабораторія автоматизації призначена для вивчення електричних, пневматичних та гідравлічних процесів, що використовуються для автоматизації в технологічному обладнанні швейного виробництва. Лабораторія оснащена навчальними стендами фірми Festo, за допомогою яких студенти мають можливість практично апробувати власні розроблені автоматизовані системи для вирішення конкретної технологічної проблеми.

Основне призначення лабораторії традиційного та нетрадиційного способу з'єднання текстильних матеріалів – виконання з'єднань деталей швейних виробів традиційним (нитковим) та нетрадиційним (зварним) способами, виконання операцій волого-теплової обробки із застосуванням сучасного технологічного обладнання. Робота в даній лабораторії формує у студентів здатність розробляти та вдосконалювати технологічні процеси підготовки матеріалів та виготовлення швейних виробів з врахуванням різних форм організації виробництва, ефективного використання основних і допоміжних матеріалів і обладнання, сучасних способів з'єднання.

На сьогодні переважна більшість з'єднань у швейних виробках виконується традиційним нитковим способом, тому зрозуміло, що при підготовці студентів за спеціальностями, які здійснює кафедра технологій одягу ТУЛ, важливим є набуття практичних навичок роботи та вивчення технологічних особливостей виконання машинних операцій на сучасному швейному устаткуванні, яке саме розташоване в даній лабораторії. В той же час в швейних технологіях перспективним є застосування нетрадиційного способу з'єднання текстильних матеріалів, зокрема з волокон хімічного походження. Матеріально-технічна база даної лабораторії представлена таким устаткуванням: *універсальні швейні машини* (SIRUBA L818F-M1; Brother DB2-B755-403A, Brother DB2-B721-3, JUKI DDL-888 – одноголкові швейні машини човникового стібка); *швейні машини спеціального призначення* (Brother DT4-B261-012-0 – швейна машина двохниткового ланцюгового стібка; SIRUBA 747E – краєобметувальна швейна машина трьохниткового ланцюгового стібка; Brother LT2-B842-3 – двохголкова швейна машина ланцюгового стібка); *напівавтоматичне обладнання* (напівавтомат для виготовлення прорізних петель; напівавтомат для пришивання гудзиків фірми Brother, вишивальний напівавтомат з програмним управлінням фірми Tajima); *обладнання для волого-теплової обробки* (преси фірм Mayer та Comela); *обладнання для зварювального способу з'єднання матеріалів* (Pfaff 8310-142 / 001; Pfaff 8303-040; Pfaff 8304-020 / 01).

Сучасні технологічні процеси, в тому числі і в галузі легкої промисловості, неможливо уявити без застосування комп'ютерних технологій. Функціонування лабораторій програмного забезпечення ТУЛ сприяє набуттю у студентів знань, вмінь і навичок щодо застосування спеціалізованих програмних продуктів - систем автоматизованого проектування САПР. Набуті професійні знання, вміння і навички дозволять майбутнім фахівцям оптимізувати, підвищувати продуктивність та якість виконання робіт більшості технологічних етапів в умовах виробництва легкої промисловості.

Дана лабораторія оснащена проектором, комп'ютерами, на яких встановлено таке ліцензійне програмне забезпечення: *InvesMark Futura* компанії *Investronica sistemas* (Іспанія), *AccuMark* компанії *Gerber Technology* (США), *PDS Tailor* компанії *Classi CAD* (Чехія) - системи САПР для виконання робіт з інженерної підготовки виробництва (побудова конструкції, моделювання, градація, проектування лекал, виконання розкладок тощо); *Design Concept 3D* - програмне забезпечення для розробки шаблонів фігур, проектування одягу на них в 3D-проекції та отримання розгортки поверхні в 2D-проекції з можливістю імпорту механічних властивостей текстильних матеріалів із пристрою KES-FB1; *Witness* компанії *Lanner Group Ltd* (Англія) - програмне забезпечення для моделювання та оптимізації виробничих, сервісних та логістичних систем, що в основному використовується в області інтерактивного моделювання, організації технологічних процесів та часу їх виконання на часовій шкалі; *TexDesign* компанії *Korperman* - програмне забезпечення для створення і моделювання матеріалів для трикотажних виробів (*Tex Knit*), тканин (*Tex Check*) і відтворення їх трьохвимірною зображення в одязі на фігурі

(*Tex Dress*); *AutoCAD* компанії *Autodesk* - програмне забезпечення 2D і 3D проектування різних інженерних систем, в тому числі в текстильних технологіях та одязі; *Tajima DG / ML* компанії *Pulse* - програмне забезпечення з підтримкою графічних додатків і різних варіантів програмування технології вишивки, яка може бути виконана на вишивальному напівавтоматі з програмним управлінням фірми *Tajima* [2].

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі проаналізованих особливостей функціонування лабораторної бази вищих технічних закладів Чехії та Словаччини, що готують фахівців в галузі легкої промисловості, встановлено, що продуктивна навчальна та наукова діяльність університетів зазначеного профілю не можлива без якісного новітнього лабораторного оснащення. Розбудова матеріально-технічної бази є одним із важливих пріоритетів діяльності ЗВО в країнах Центрально-Східної Європи. Вітчизняним університетам варто звернути увагу на досвід вищих технічних закладів Чехії та Словаччини, які здійснюють наукові розробки, спрямовані на запити промислового сектору, кооперуються з іншими навчальними та науковими закладами, беруть активну участь в різноманітних грантах національного та міжнародного рівня, тим самим залучаючи кошти на удосконалення лабораторної бази. Можливість здійснювати якісні дослідження на сучасному лабораторному оснащенні дозволить студентам та науковцям удосконалювати та розробляти нові матеріали, вироби, технології відповідно до розвитку науково-технічного прогресу, що сприятиме конкурентоспроможності навчального закладу на ринку освітніх послуг.

Список використаних джерел

1. Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti Fakulty textilní Technické univerzity v Liberci na období 2016-2020. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ft.tul.cz/document/1107>
2. Production Labs and Facilities [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ft.tul.cz/en/labs/production-labs-and-facilities>
3. The catalogue of cooperation possibilities Alexander Dubček University in Trenčín for industrial practice [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://centratech.tnuni.sk/fileadmin/centratech/Katalog.pdf>

References

1. The long-term intention of educational and scientific, research, development and innovation, artistic and other creative activities of the Faculty of Textile Technical University of Liberec for the period 2016-2020. [Electronic resource] – URL: <http://www.ft.tul.cz/document/1107> [in Czech].
2. Production Labs and Facilities. [Electronic resource] – URL: <http://www.ft.tul.cz/en/labs/production-labs-and-facilities> [in English].
3. The catalogue of cooperation possibilities Alexander Dubček University in Trenčín for industrial practice. [Electronic resource] – URL: <https://centratech.tnuni.sk/fileadmin/centratech/Katalog.pdf>

В данном исследовании рассматриваются особенности организации учебно-научных лабораторий как важной формы обеспечения качества образовательного процесса при подготовке специалистов отрасли легкой промышленности, в частности таких подотраслей как текстильная и швейная, в технических университетах стран Центрально-Восточной Европы, а именно в Чехии и Словакии. Определены источники финансирования для формирования и совершенствования лабораторной базы. Установлено, что в процессе выполнения лабораторных, научно-исследовательских работ в условиях лабораторной базы, студенты приобретают профессиональных компетенций, направленных на разработку новых материалов, изделий с заданными свойствами и новых технологических процессов.

Ключевые слова: университет, лаборатория, материально-техническое обеспечение, научная деятельность, легкая промышленность.

This research examines the peculiarities of organization of academic and research laboratories during the training of specialists in the field of light industry at such universities as the Technical University of Liberec (the Czech Republic) and Alexander Dubček University in Trenčín (Slovakia). In recent years, these universities have been formed as research centers that are able to develop new technologies and high-tech products which are demanded not only in the domestic market, but also outside their own countries. Funding for the development of a laboratory base, as a necessary component for the implementation of high-quality scientific activities, is carried out from several sources: state budgets; Structural Funds of the European Union; own resources of the faculties and university funds; the manufacturing sector. The article also examines the peculiarities of the material and technical base formation at Alexander Dubček University in Trenčín. It has been established that the scientific activity takes place in cooperation with specialized institutes of National Academies of Science, partner universities and profile enterprises. The formation of research-based systems on the basis of universities contributes to: the concentration of scientists from various academic and research institutions and the coordination of their work within a single working area; the attraction of young scientists in various specialties from different High Educational Establishments to work on joint projects; the expansion of the team of young and highly skilled workers and their involvement in doctoral programs; the increase in productivity of use of high-tech equipment; the optimal mutually beneficial cooperation. The scientific work characterizes the content of the activity and material and technical support of the laboratories of Clothing Technology Department of Textile Engineering Faculty at Technical University of

Liberec. In particular, such specialized laboratories as the Laboratory of Comfort and Physiology, the Laboratory of Hand Evaluation KES-FB (Kawabata Evaluation System for Fabrics), the Textile Fire Resistance Testing Laboratory and the Image Analysis Laboratory provide the development of professional competencies to identify a wide range of characteristics of materials and garment industry products in order to improve their quality and to develop new types of materials and products in accordance with given features. The Automation Laboratory helps students to form the ability to design the latest automated systems for solving a particular technological problem. The Laboratory of the Traditional and Non-traditional Way of Textile Materials Connection provides students with the ability to develop and improve technological processes for materials preparation and sewing products manufacture. The work in the Software Laboratory facilitates the formation of knowledge, abilities and skills needed for the use of specialized software products, which in terms of computerization, increase productivity and quality of work at most technological stages of garment industry productions. The effective use of laboratories in academic and research activities helps the universities, which are mentioned above, to be competitive on the Educational Services Market both at national and international levels.

Keywords: university, laboratory, material and technical support, research activity, light industry.

УДК 37.01-054(=214.58)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-220-222

Лабаш Катерина Ярославівна,
аспірант,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ЗАЛУЧЕННЯ ДІТЕЙ РОМСЬКОГО НАСЕЛЕННЯ ДО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: ДОСВІД СЛОВАЧЧИНИ

Стаття присвячена проблемі створення освітнього середовища для дітей ромського населення в Словаччині. Проаналізовано статистичні дані, які розкривають різноаспектні питання цієї етнічної спільноти та зумовлюють особливості роботи педагогів з дітьми-ромами. Заслугує на увагу цікавий досвід введення урядом Словаччини особливих заходів, таких як: організація підготовчих класів, підготовка помічників вчителів, фінансові заохочення загальноосвітніх шкіл за інтеграцію дітей-ромів в освітній процес, а також додаткова мотивація вчителів, які працюють з такими учнями.

Ключові слова: Словаччина, освітній процес, ромське населення, інтеграція, сегрегація.

Постановка проблеми. Словацька Республіка належить до типу країн Центральної Європи з поліетнічним складом населення. В етнонаціональній структурі ця держава представлена домінуючим етнічним ядром – словаками, найбільш чисельними меншинами угорців, ромів, русинів та представниками інших національностей. Серед загальних тенденцій, що відбуваються впродовж останніх десятиліть в етнонаціональній структурі населення Словаччини варто відзначити динамічне зростання ромської спільноти (за результатами останнього перепису вони становлять 7% населення). Проте, можна констатувати, що громадяни ромської національності найменше, ніж інші національності, інтегровані в суспільство. Ці факти визнала влада Словаччини і самі роми. Тому одним із першочергових завдань проголошено підтримку створення ромської інтелектуальної еліти, здатної відстоювати свої політичні, культурні і соціальні права в Європі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз джерельної бази циганознавства в Європі, зокрема, архівних джерел з історії ромів, матеріалів циганських музеїв та колекцій, статистичних обліків, народної творчості, періодичної преси показав, що їхня специфіка полягає в тому, що майже до останнього часу роми не мали писемності, а отже і власних писемних джерел, які є основними в історичних дослідженнях. Крім того, в силу певних обставин, обумовлених історичним розвитком циган різних регіонів, серед них виробилося специфічне ставлення до оточуючого середовища, зокрема народів, серед яких вони жили.

Сучасні пошуки в циганології сфокусовані в царині історіографічних здобутків світового циганознавства (зокрема, в роботах З. Барані, М. Бессонова, В. Гая, М. Георге, Е. Глассмана, С. Капральського, Д. Кедріка, Д. Крува, С. Кульмана, О. Марушиакової, С. Мілтона, Б. Міхалевица, Л. Мруза, Б. Мюллер-Хілл, В. Попова, І. Радю, Г. Соулеса, Л. Тарнера, А. Фрезера, М. Хубшманової, М. Ціммерман та ін.) та саморефлексії власної історичної пам'яті представниками досі нечисленної ромської інтелігенції (А. Бартош, О. Данілікін, Н. Деметер, С. Келар, Ян Кохановський, Лекса Мануш, Я. Решетніков, Я. Хенкок, Л. Черенков), яка є підґрунтям для формування уявлень про історичну долю циганського етносу.

Цінним для нашого дослідження є творчий доробок таких

відомих дослідників як Ф. Миклошич, М. Плохинський, О. Баранников, Н. Деметер, Л. Черенков, О. Марушиакова, В. Попов, Л. Мруз та ін. У багатьох працях, які аналізують словацьку школу з позиції сегрегаційних явищ, звучить науково обґрунтована критика сучасної освітньої системи. Більшість авторів [1; 2; 3; 5] констатують, що така система не здатна повноцінно включити в навчальний процес ромських дітей (особливо з соціально неблагополучного середовища) і надати їм можливість отримати таку ж якісну освіту, як іншим дітям. Педагогічна значущість досліджуваної проблеми обумовила мету статті.

Мета статті: розкрити особливості створення освітнього середовища для дітей ромського населення в Словаччині.

Результати дослідження. Ромського населення в Європі налічується сьогодні близько 12 млн. чол. Ще на початку 2005 року низка найбільших недержавних благодійних організацій та фондів проголосили про початок Ромського десятиріччя в країнах Європи (2005 – 2015). Ініціатива ця була першою спробою в міжнародному масштабі поліпшення їх становища та інтеграції в суспільство. Головна увага приділялася проблемам молоді та освіти, про що було проголошено з трибуни форуму представників міжнародних фондів та меценатів, який проходив у Софії (Болгарія). Держави-ініціатори декади – Болгарія, Угорщина, Македонія, Сербія і Чорногорія, Хорватія, Чехія та Словаччина підписали спільну декларацію про співпрацю по подоланню етнічної дискримінації.

Однією з головних перешкод на шляху ромського населення до інтеграції в суспільство є відсутність освіти чи її сегрегація. Освіта є ключем до цивілізованого майбутнього. У цьому контексті, некоректно протиставляти ромів будь-якій іншій етнічній групі. Водночас ця народність має свої унікальні риси, які багато в чому й зумовлюють її особливий статус, а також породжують притаманні лише їй проблеми, що приводять до низького рівня освіченості. На думку науковців, свого часу роми просто не потрапили в загальну систему освіти через свій кочовий спосіб життя. Утім, вчені зазначають, що не можна вважати, ніби роми взагалі не отримували ніякої освіти. Просто традиційна ромська освіта в таборах завжди була прикладною, спрямованою на засвоєння традиційних ремесел і культурних надбань народу. Однак

із переходом на більш осілий спосіб життя вони втратили навички традиційних ремесел, тому й ромська освіта у своєму первинному вигляді нині не діє. Водночас, через те, що необхідність загальної освіти ромів не розуміли десятиліттями, маємо нинішню невтішну картину.

Ромська громада Словаччини розселена в країні дисперсно. Водночас найбільш компактні групи їх зосереджені на теренах Східної Словаччини: райони Кошице, Спішська Нова Весь, Михайловець, Требішов, Кежмарок, Прешов, Вранов-над-Топльоу, Рожнява, Сабінов, Бардейов [5]. Приблизно одна третина цього населення проживає в поселеннях, розташованих за межами міст і сіл, де відсутній або утруднений доступ до систем водопостачання, електроживлення, каналізації, а також немає асфальтованих доріг та інших основних об'єктів інфраструктури. Незадовільні умови проживання ромів негативно позначаються на їх можливості користуватися своїм правом на освіту.

Аналіз літератури з проблеми дослідження [1, 2, 4] дає підстави стверджувати, що до основних освітніх проблем дітей ромського населення Словаччини належать: непідготовленість до початкової школи; висока частка циганських дітей навчається у спеціальних закладах; етнічна гомогенність в основному освітньому потоці; низька відвідуваність школи і передчасне завершення навчання; гірші результати навчальних досягнень. Актуальними питаннями залишаються відвідування дітьми занять, дотримання навичок гігієни, формування культури поведінки та спілкування, боротьба зі шкідливими звичками тощо. В контексті цього, можна стверджувати і про неготовність учителів початкової ланки до роботи з дітьми ромської національності. Ця проблема пов'язана з низькою чинників: недостатнім рівнем теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, недостатнім рівнем сформованості у них міжетнічної толерантності педагогів, відсутністю знань про ментальні особливості цієї етнічної групи і навичок взаємодії з сім'ями учнів

Як показує практика, в Словачкій Республіці дітей-ромів як і раніше непропорційно часто направляють в спецшколи і класи для дітей із затримкою розумового розвитку та труднощами в навчанні, або піддають їх сегрегації в загальноосвітніх школах. У доповіді під назвою «Stillseparate, stillunequal: Violationso ftherightto education for Romanich ildrenin Slovakia» (До сих пір окремо, до сих пір без прав: порушення прав на освіту для дітей-ромів у Словаччині) [4]; показано, що навчальна програма для дітей-ромів в спецшколах викладається в скороченому варіанті, практично позбавляючи учнів можливості перейти далі в звичайну школу і здобути середню освіту. Фахівці вважають, що це великий недолік, який шкодить освіті. Лише 28% дітей ромів ідуть до старшої школи. Зростаючу тенденцію сегрегованого навчання циган підтверджує факт, що до 55% циганських дітей та молоді навчаються в окремих класах або школах. Це призводить до падіння відвідуваності, до відходу хороших вчителів, оскільки їм нецікаво працювати в такій школі, зниження вищої педагогіки до результатів учнів, підвищенню тяжкості і частоти патологічних проявів в поведінці дітей, в погіршенні загальної атмосфери навчального закладу.

У містечку Молдава-над-Бодвоу поблизу Кошице, другого найбільшого міста Словаччини, у поселенні стихійно збудованих спорудах та маленьких хатинах, проживають близько 800 ромів. Серед них 420 – діти. Родини живуть здебільшого на допомогу уряду. Батьки отримують соціальну допомогу, якщо діти відвідують школу. Водночас словацька система освіти має недоліки, які дозволили розквітнути дискримінації. Ось приклад з

Молдави: проблема в тому, що діти ромів не ходять до дитячих садків, а там вони могли б отримати основні навички з гігієни, дисципліни. Тоді і перший рік у початковій школі проходив би значно простіше, але ромів до садків у Молдаві не приймали. Центр сталого розвитку започаткував дошкільне навчання, щоб діти ромського населення могли згодом краще адаптуватися до навчання у початковій школі.

Такий досвід може допомогти з подолання соціальних перешкод між дітьми зі словацьких та циганських родин. У місті Кремніца, в серці Словаччини, живе близько 300 ромів, загальна кількість населення трохи більше 5 тисяч людей. Тут є приватна середня школа, в якій здобувають освіту і циганські, і словацькі діти. Вона спеціалізується на підготовці талановитої молоді з соціально нестабільних родин. У цій школі учні циганського та словацького походження навчаються словацькою, англійською і ромською мовою, вони також вивчають історію циганського народу. На позакласних заняттях діти малюють, співають, грають на музичних інструментах – розвивають свої таланти. Всім школярам дають однакову можливість отримати освіту, така особливість сприяє інтеграції. Для деяких учнів спільне навчання разом з дітьми з іншого народу – зовсім новий досвід. Педагоги прагнуть, щоб діти ромів навчалися у звичайних освітніх закладах, оскільки їх часто спрямовують до спеціалізованих шкіл, де вони за 9 років отримують лише освіту еквівалентну 4 рокам навчання у звичайній школі. Це, насамперед, невигідно економічно для держави.

«Співпраця урядів країн та загальноєвропейських чиновників – ключ до вирішення проблеми інтеграції ромів»,— вважає Ян Геро, колишній директор школи у Кремніці, зараз член уряду Словаччини, який займається питаннями суспільної асиміляції циган. Представник департаменту у справах ромів в уряді Словаччини зазначає, що освіта не може бути поодиноким, окремим завданням. Щоб вирішити її, потрібно попіклуватися про житло та здоров'я цієї етнічної групи. Дуже важливо усунути перешкоди на шляху до навчання. Ці перешкоди формуються в родині, у громаді ромів та у суспільстві. Дискримінація і нерівний доступ до освіти замикає коло безвиході та бідності від одного покоління ромів до іншого [5].

Заслугує на увагу цікавий досвід введення урядом Словаччини особливих заходів, таких як: організація підготовчих класів, підготовка помічників вчителів, фінансові заохочення загальноосвітніх шкіл за інтеграцію дітей-ромів в освітній процес, а також додаткова мотивація вчителів, які працюють з такими дітьми тощо. Проте, всі перераховані вище заходи не є обов'язковими і часто не знаходять застосування на місцях.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У ромів ті ж прагнення, що і у більшості населення Словаччини. Уряд взяв на себе відповідальність і почав заохочувати, захищати та реалізовувати право на освіту дітей-ромів. Влада Словаччини вживає всіх заходів для того, щоб сегреговані і доведені до злиднів поселення ромів залишилися в минулому. Вкрай важливо, щоб Європейський Союз, в який входить ця держава, підтримував всі починання уряду країни, спрямовані на викорінення систематичних порушень права на освіту дітей-ромів. ЄС може сприяти цьому, надавши фінансову і технічну допомогу, а також забезпечивши участь ромів у всіх заходах, націлених на прийняття і реалізацію політики та програм, пов'язаних з їх повсякденним життям. Подальший науковий розгляд проблеми передбачає порівняльний аналіз залучення дітей ромського населення до освітнього процесу України та Словаччини.

Список використаних джерел

1. Зіневич Н. Циганознавчі студії академіка О. П. Баранникова / Н. Зіневич // Українська історична наука на порозі XXI століття : доповіді і повідомлення Міжнародного наукового конгресу (Чернівці, 16-18 травня 2010 р.) / Українське історичне товариство, Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича. Відпов. ред.: Л. Винар, Ю. Макара. – Чернівці : Рута, 2011. – Т.3. – С. 352-353.
2. Макара М. Ще одна зневажена спільнота / М. Макара, В. Марина // Християнська родина. – 2000. – 27 липня. – С. 10–17.
3. Botoș I. M. Româniidin Transcarpatia / Ion M. Botoș // Simpozion. Comunicărileceluideal XV-lea simpozionalcercetătorilorromânidin Ungaria (Giula, 26–27 noiembrie 2005). – Giula, 2006. – P. 191–205.

4. Brüggemann C. Рома Освіта в порівняльному плані. Аналіз ПРООН Світового банку. ЄК Регіональний огляд ромів 2011. Робочі документи про включення ромів. Програма розвитку Організації Об'єднаних Націй 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Roma-EducationComparative-Perspective-UNDP>

5. Pirohová I. K. Edukácii do spelých Rómov z marginalizovaných komunit / I.K. Pirohová, M. Krystoň // Vzdělávatelia do spelýchichandragogické pôsobenie. – Банська Бистриця: Belianum, 2015. – С. 289-302.

6. Marcinčin A. Straty z vylúčenia Rómov, Kľúčom k integrácii jerešpektovanieinakosti [Електронний ресурс] / A. Marcinčin, I. Marcinčinová. – Братислава: Nadácia o tvorenej spoločnosti, 2009. – 81 с. Режим доступу: <http://www.iz.sk/download-files/sk/osf-straty-z-vyluceniaromov.pdf>.

References

1. Zinevych, N. 2011. Tsyhanoznachchi studiyi akademika O. P. Barannykova [Gypsy Studies of academician O.P. Barannykov]. In: L. Vynar, Yu. Makar, eds., *Ukrainian Historical Science at the Turn of the 21st Century: International Scientific Congress*. Chernivtsi, May 16-18, 2010. Chernivtsi: Ruta.

2. Makara, M. and Maryna, V., 2000. Shche odna znevazhena spil'nota [Another humiliated community]. *Christian family*, July 27, pp. 10-17.

3. Botoş, I. M. 2006. Româniidin Transcarpatia. In: *Simpozion. Comunicăreleceideal XV-lea simpozion cercetătorilorromâniidin Ungaria*. Giula, 26–27 Noiembrie 2005. Giula.

4. Brüggemann, C. Roma Osvita v porivnyal'nomu plani. Analiz PROON Svitovoho banku. YeK Rehional'nyy ohlyad romiv 2011. Robochi dokumenty pro vkluchennya romiv. Prohrama rozvytku Orhanizatsiyi Ob'yednanykh Natsiy 2012 [Roma Education in a comparative plan. PROON World Bank analysis. The EC Regional Review of the Roma 2011. Working documents on the inclusion of Roma. United Nations Development Program 2012]. [online] Available at: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Roma-EducationComparative-Perspective-UNDP>

5. Pirohová, I. K. and Krystoň, M. 2015. Edukácii do spelých Rómov z marginalizovaných komunit. *Vzdělávatelia do spelýchichandragogické pôsobenie*. Банська Бистриця: Belianum.

6. Marcinčin, A. and Marcinčinová, I. 2009. *Straty z vylúčenia Rómov, Kľúčom k integrácii jerešpektovanieinakosti*. Братислава: Nadácia o tvorenej spoločnosti. [online] Available at: <http://www.iz.sk/download-files/sk/osf-straty-z-vyluceniaromov.pdf>.

Стаття посвячена проблемі створення освітнього середовища для дітей цыганського населення в Словачки. Проаналізовані статистичні дані, які розкривають різноаспектні проблеми цієї етнічної общини і передбачають особливості освітньої роботи з дітьми-цыганами. Заслужує уваги інтересний досвід введення урядом Словачки особливих заходів, таких як: організація підготовчих класів, підготовка помічників учителів, фінансові поощрення загальноосвітніх шкіл за інтеграцію дітей-ромів в освітній процес, а також додаткова мотивація учителів, які працюють з такими дітьми.

Ключові слова: Словачка, освітній процес, цыганське населення, інтеграція, сегрегація.

The article has been devoted to the problem of creation an educational environment for Roma children in Slovakia. It has been analyzed the statistical data, which reveal the multi-dimensional problems of this ethnic community. The state of this problem has been presented in two cities of the Slovak Republic, where children of Roma nationality study. Attention is drawn to the fact that unsatisfactory living conditions have a negative impact on the ability to use their right to education. It has been found that in the Slovak Republic, Roma children are still disproportionately sent to special schools and classes for children with a mental retardation and learning difficulties or subjected to segregation in secondary schools. This problem is also related to a number of other factors: attending children, taking hygiene habits, forming a culture of behavior and communication, combating harmful habits, insufficient level of theoretical and practical training of future specialists to work with Roma children in higher education institutions, inadequate level of their interethnic tolerance, lack of knowledge about the ethno-specific characteristics of this group of people and the skills of interaction with the families of students. The author has noted that the Slovak Government assumed responsibility and began to promote, protect and implement the right for education of Roma children. The authorities are taking all measures to ensure that their settlements remain segregated and disadvantaged in the past.

Key words: Slovakia, educational process, Roma population, integration, segregation.

УДК 378.013.42

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-222-225

Мартин Оксана Михайлівна,

аспірант,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ ЯК ОБ'ЄКТ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

В статті подано огляд наукових досліджень з проблеми розвитку професійної освіти в європейських країнах. Наголошено, що сучасна концепція педагогічної освіти в європейському контексті спрямована на забезпечення початкової фундаментальної педагогічної освіти. Виявлено, що метою сучасної європейської професійної педагогічної освіти є забезпечення багатопрофільної підготовки студентів. Зроблено висновок, що на початку XXI століття досягненням європейської професійної освіти є відповідність потребам сучасного ринку праці.

Ключові слова: вчитель, європейська освіта, професійна освіта, педагогічна освіта, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Підготовка вчителя для національної системи освіти на сучасному етапі розвитку суспільства – особливий аспект, оскільки саме вчитель відповідає за формування вільної особистості, яка повинна не тільки володіти

певним запасом знань і професійною компетентністю, а й об'єднувати в собі інтелектуальний потенціал з моральною свідомістю та громадською відповідальністю. У зв'язку з цим у процесі гармонізації європейського освітнього простору підготовка

висококваліфікованих педагогічних кадрів вимагає особливої уваги. Важливим є цей аспект і для України, особливо в контексті освітніх реформ і процесу євроінтеграції.

Реформуючи українську педагогічну освіту, слід брати до уваги прогресивний досвід зарубіжних країн. Сучасна різноманітність підходів та стратегій підготовки вчителів зумовлена історичними, соціальними, культурними та економічними чинниками розвитку кожної країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної педагогічної освіти в європейських країнах вивчалася різноаспектно дослідниками і вітчизняними (Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Л. Дяченко, І. Жернокієв, Т. Логвиненко, Л. Лебедик, Г. Поберезська, Л. Пуховська, О. Огієнко, Л. Огнівко, А. Ржевська, А. Роліак, О. Суліма та інші), і зарубіжними (Е. Андерсен, В. Грачева, Е. Йоханссон, Й. Крістенсен, Й. Петерссон, Л. Полуніна, Й. Стуре та інші).

Педагогічна Конституція Європи підкреслює, що «об'єднавчі освітні процеси, що відбуваються в сучасній Європі, спонукають до пошуку спільних засад складної архітектури професійної підготовки педагогів, ...майбутнє кожного народу, країни і співдружність народів значною мірою залежать від якості підготовки майбутніх педагогів. Нині європейські країни пропонують розмаїття моделей здійснення такої підготовки як за змістом, так і за формою [13]. Університети повинні підготувати спеціалістів високого професійного рівня, які були б готові виконувати свої поліфункціональні обов'язки одразу після завершення навчання.

Сучасна концепція педагогічної освіти в європейському контексті спрямована на забезпечення початкової фундаментальної педагогічної освіти, на становлення професійної діяльності молодого вчителя під керівництвом досвідчених учителів школи, що триває від одного до трьох років, на підвищення кваліфікації працюючих учителів, що відбувається на короткочасних і довготривалих курсах в умовах ЗВО, спеціальних закладах підвищення або удосконалення кваліфікації, учительських центрах і школах; на удосконалення самоосвіти вчителів [1].

Вимоги до сучасного вчителя передбачають наявність у нього глибоких знань предмета викладання, володіння передовими педагогічними методами та його здібність до побудови професійної діяльності на рефлексивній основі. Так, спільно прийнята рекомендація на рівні міністрів освіти країн ЄС [14] вказує на необхідність наявності у майбутніх педагогів по завершенню початкової педагогічної освіти, таких важливих умінь: здатність формувати в процесі навчання універсальні (і такі, що переносяться) навчальні компетенції учнів; уміння формувати безпечно та привабливе освітнє середовище; здатність ефективно викладати в гетерогенних класах з учнями з різних соціальних і культурних середовищ у широкому спектрі їхніх здібностей і потреб; здатність будувати свою професійну діяльність у співпраці з колегами, батьками учнів і соціальним оточенням школи; здатність до побудови нового знання та інновацій як наслідок участі в рефлексивній практиці та наукових дослідженнях; здатність до самостійного навчання в процесі власного професійного розвитку.

Мета статті: здійснити бібліографічний огляд проблеми розвитку професійної педагогічної освіти в європейських країнах.

Результати дослідження. За європейськими нормами педагогічна освіта повинна давати майбутньому вчителю достатній рівень кваліфікації, що дозволяє за рахунок великої кількості програм післядипломної освіти забезпечити мобільність між різними секторами та професіями в середині освіти (від викладання в дитячих навчально-виховних закладах до викладання у ЗВО) [15]. При цьому підготовка вчителів в європейських країнах відбувається в різних навчальних закладах (університетах, коледжах, спеціальних інститутах) з різним терміном підготовки. Наприклад, термін підготовки вчителя початкової школи складає від трьох до п'яти років, середня тривалість педагогічної освіти на здобуття середнього рівня становить 4,5 роки, а на вищого рівня – 4,8 років.

Українська дослідниця Т. Логвиненко, розглядаючи професійну підготовку фахівців соціальної сфери у Скандинавських країнах, на основі ретроспективного аналізу визначила періоди становлення і розвитку європейської професійної освіти, зокрема *допрофесійний* – оволодіння елементами певних знань у процесі безпосередньої стихійної освітньої діяльності, початковий – виникнення внаслідок ускладнення добровільної діяльності та потреби у кваліфікованих фахівцях професійної освітньої роботи окремих організованих форм навчання (лекційних курсів, гуртків), які ще не набули постійного функціонування та чіткої визначеності на наукових засадах, стабілізаційний – утвердження професійної підготовки в різних типах навчальних закладів: спеціальних школах, коледжах, університетах та ін., їхнє кількісне зростання, реформаторський – структурне удосконалення системи професійної підготовки, здійснення її на рівні вищої освіти, входження низки типів навчальних закладів (шкіл соціальної роботи, коледжів) до структури університетської вищої освіти, зміцнення законодавчо-нормативної бази, творчий пошук теоретичних і практичних засад професійної підготовки соціальних працівників, інноваційний – модернізація професійної підготовки соціальних працівників/соціальних педагогів відповідно до положень Болонського декларації [4, с. 125 - 126].

Л. Огнівко наголошує, що метою сучасної європейської професійної педагогічної освіти є забезпечення багатопрофільної підготовки студентів. У багатьох країнах майбутнім педагогам не лише дозволяється, а рекомендується і зобов'язується одночасна професійна підготовка із декількох учительських спеціальностей. Так, у більшості європейських країн програми підготовки вчителів середньої школи передбачають спеціалізацію з одного чи двох предметів. Переважно поєднання предметів спеціалізації визначається нормативними документами. Проте в Австрії, Великобританії, Фінляндії учителі мають право вибрати обидва предмети за своїм бажанням [5].

Підготовка повинна бути орієнтована, з однієї сторони, на конкретну сферу практичної діяльності, з іншої – містити елементи більш широкого професійного профілю [5].

Європейська освітня політика орієнтує на гнучкість кваліфікації, щоб фахівець міг легко перебудовуватися відповідно до мінливих вимог і мав можливість постійного професійного зростання. Це можливо за умови фундаментальної наукової підготовки, раціонального поєднання елементів теоретичного навчання і професійної практики. Також у програмах навчання пропонуються різноманітні спеціалізації. Звертаючись до зарубіжного досвіду пошуку нових концепцій підготовки вчителів, ряд авторів [5] виділяє серед них такі: прогресивну, з концентруванням на підготовці вчителя до бачення, аналізу й розв'язання проблем діяльності у швидкозмінюваному оточенні; персоналістичну, з наголосом на формуванні особистості вчителя; загальноосвітню, із засвоєнням різноманітної інформації з багатьох сфер, корисну в роботі з розвиненою сучасною молоддю; всебічну підготовку з наданням учителю кількох компетенцій із досягненням рівноваги між головними компонентами професійної кваліфікації – науковими знаннями, системою цінностей, педагогічним умінням та навичками.

Принципові відмінності існують між так званими однофазною та двофазною моделями базової підготовки вчителів. За першої учитель, успішно завершивши базову підготовку, може одразу посісти педагогічну посаду. За другої – теоретична підготовка майбутніх учителів зосереджується у вищому навчальному закладі (перша фаза), а практична (друга фаза) – переноситься в школу й спеціальні регіональні центри. На другій фазі практична робота в школі поєднується з навчанням на спеціальних курсах, де засвоюються методики викладання спеціальних дисциплін і питання психолого-педагогічної підготовки. Статус повноправного вчителя надається лише після успішного завершення другої фази навчання, написання диплома та складання державного іспиту.

Дослідниця данської системи освіти А. Роляк зазначає, що систему професійної підготовки вчителя розглядають у двох аспектах: структурно-інституціалізованому та процесуально-освітньому, при цьому підкреслюючи динамічність концепції «дуальності» системи підготовки вчителя в Данії, яка передбачає можливість здобувати базову професійну підготовку двома шляхами: в університетах (академічна освіта) та у педагогічних коледжах (загальнопрофесійна освіта); спрямованість на зближення академічної і загальнопрофесійної педагогічної освіти; взаємопов'язаність концепцій (особистісно орієнтованої; дослідницько орієнтованої; практико-орієнтованої), яким відводиться роль тих гармонізаційних механізмів, що логічно поєднують академічну і загальнопрофесійну підструктури у цілісну систему педагогічної освіти [9].

Л. Лебедик, на основі аналізу досвіду реформування системи підготовки викладачів у країнах Європи, технології підготовки викладачів вищої школи, запропонувала проектну технологію формування готовності до майбутньої викладацької діяльності, суть якої полягає у визначенні технології проектування і реалізації педагогічної підготовки викладачів вищої школи, яка забезпечить ріст їхньої педагогічної компетентності. Дослідниця визначила, що: знання і вміння є складовою педагогічної компетентності студента і передбачає не лише відображення предметів об'єктивної дійсності, а й дієве ставлення до них і особистісний зміст засвоєного; формальне засвоєння знань не забезпечить майбутньому фахівцю можливості практичного їх застосування; накопичення інформації без зв'язку з життям позбавляє навчання смислу. Зважаючи на це, орієнтуємося на професійну і особистісно затребувану майбутніми викладачами діяльність. Л. Лебедик виділяє шість етапів проектної технології:

мотиваційний (лекційний, теоретичний, інструкційний), інтенсифікації (практичний, створення бачення себе як викладача), персоналізації (варіативної практики, репетиторства, «коучінгу»), відбору (активної практики, контролю і корекції), проектування (творчих експериментів), самоактуалізації (самопізнання, саморозвитку) [3].

Дослідники, вивчаючи систему освіти Швеції підкреслюють, що вона є лідером у сфері освітніх інновацій, а ключовим фактором розвитку є тісне співробітництво державного, приватного, освітнього та промислового секторів, створення спільних проектів між університетами та підприємствами, що дозволяє створювати хороші перспективи для працевлаштування студентів. Реформи у системі вищої освіти стосуються організації навчального процесу та принципів організації професійної підготовки студентів, роблячи акцент на практичних навичках і вмінні застосувати набуті знання на практиці [2; 4; 5; 7; 11].

Висновки та перспективи подальших досліджень. В умовах глобалізації національні освітні системи різних держав зближуються і посилюється їх вплив одна на одну. Універсалізація надає нові можливості для освіти, що в свою чергу дає змогу спостерігати й запозичувати те, що можна застосувати у вітчизняній системі освіти. На початку XXI століття досягненням європейської професійної освіти є відповідність потребам сучасного ринку праці, державне забезпечення, доступність, масовість, науковість, мобільність освітнього процесу, подолання соціальної нерівності на основі підвищення рівня освіченості, сформованість теоретичних основ такої освіти, багатоваріантність і варіативність її форм, реалізації європейських і національних освітніх стандартів, спеціальних програм тощо.

Список використаних джерел

1. Грачева В.Г. Основные концепции педагогического образования в странах Западной Европы / В. Г. Грачева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-kontseptsii-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-stranah-zapadnoy-evropy>
2. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів : аналітичні матеріали / [Авшенюк Н.М., Дяченко Л.М., Котун К.В., Марусинець М.М., Огієнко О.І., Сулима О.В., Постригач Н.О.]. – Київ : ДКС «Центр», 2017. – 83 с
3. Лебедик Л. Європейський досвід реформування системи підготовки викладачів вищої школи / Леся Лебедик // Педагогічні науки. – 2015. – № 64, с.81-87.
4. Логвиненко Т. О. Теорія і практика підготовки соціальних працівників в університетах Скандинавських країн: Данія, Норвегія, Швеція: дис. на здобуття наук. ст. доктора педагогічних наук / Тетяна Олександрівна Логвиненко; Дрогобицький державний педагогічний університет. – Дрогобич, 2016. – 599 с.
5. Огнівко Л. В. Європейський досвід забезпечення якості вищої педагогічної освіти / Л. В. Огнівко // Матеріали регіонального науково-практичного семінару: Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції (20–21 травня 2008 р., м. Тернопіль) ; за заг. ред. Г. В.Терещука. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. – 235 с.
6. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін. За ред.З.Н. Курлянд. – 2-е вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
7. Полунина Л.Н. Подготовка учителей в европейских странах: национальные приоритеты и интеграция в контексте Болонского процесса : дис. ... канд. пед. наук. / Л.Н. Полунина. – Тульский гос. пед. университет им. Л. Н. Толстого. – Тула, 2006. – 202 с.
8. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжність: Монографія / Л.П. Пуховська. – К.: Вища школа, 1997. – С. 27-31.
9. Роляк А. О. Професійна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах Данії : дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Роляк Ангеліна Олександрівна; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАНП України. – Київ, 2011. – 290 с.
10. British Council. Learning. 2007 [Electronic recourse]. - Mode of access: <http://www.britishcouncil.org/learning.html>.
11. Christensen J.C. The career lattice: a structure for planning professional development / J.C. Christensen, J.H. McDonnell // Teacher professional development: a multiple perspective approach / Ed.: L. Kremer-Haydon [et al.]. Amsterdam; Berwyn, 2005. - P. 295–315
12. Formation des enseignants à l'aune des exemples étrangers [Electronic recourse]. http://www.la-croix.com/Actualite/France/La-formation-des-enseignants-a-l-aune-des-exemples-etrange-NP_-2013-03-18-922221
13. Pedagogical Constitution of Europe [Electronic recourse]. <http://www.arpue.org/index.php/uk/chasopysyevropeiski-pedahohichni-studii/pedahohichna-konstytutsiia-yevropy>
14. The European Higher Education Area: Joint Declaration of the European Ministers of Education, convened in Bologna on the 19th of June 1999 [Electronic recourse]. // www.bologna-berlin2003.de
15. Welsh Government adviser Professor John Furlong says teacher training provision must be strengthened [Electronic recourse]. <http://www.walesonline.co.uk/news/wales-news/teacher-training-wales--falling-8796767>

References

1. Hracheva, V.H. Osnovnye kontseptsyy pedahohicheskogo obrazovaniya v stranakh Zapadnoy Evropy [The main concepts of teacher education in the countries of Western Europe]. [online] Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-kontseptsii-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-stranah-zapadnoy-evropy>.

2. Avshenyuk, N.M., Dyachenko, L.M., Kotun, K.V., Marusynets, M.M., Ohiyenko, O.I., Sulyma, O.V., Postryhach, N.O. 2017. Zarubizhnyy dosvid profesiynoyi pidhotovky pedahohiv [Foreign experience of professional training of teachers]. Kyiv: DKS "Center".
3. Lebedyk, L., 2015. Yevropeys'kyi dosvid reformuvannya systemy pidhotovky vykladachiv vyshchoyi shkoly [European experience in reforming the teacher training system of the high school]. Pedagogical sciences, 64, pp. 81-87.
4. Lohvynenko, T. O., 2016. Teoriya i praktyka pidhotovky sotsial'nykh pratsivnykiv v universytetakh Skandinavsk'kykh krayin: Daniya, Norvehiya, Shvetsiya [Theory and practice of social worker training at the universities of the Scandinavian countries: Denmark, Norway, Sweden]. Doctor of Pedagogical Sciences. Drohobych.
5. Ohnivko, L. V., 2008. Yevropeys'kyi dosvid zabezpechennya yakosti vyshchoyi pedahohichnoyi osvity [European Experience in quality assurance in Higher Teacher Education]. In: H.V. Tereshchuk, ed., Ways of modernization of Higher Education in the context of European integration: Regional scientific and practical seminar. Ternopil, Ukraine, May 20-21, 2008. Ternopil: Ed. TNPU named. V. Hnatiuk.
6. Kurylyand, Z.N., Khmelyuk, R.I., Semenova A.V., Kurylyand Z.N. ed., 2005. Pedahohika vyshchoyi shkoly [Pedagogy of high school]. 2nd ed. Kyiv: Knowledge.
7. Polunyna, L.N., 2006. Podhotovka uchyteliv v evropeys'kykh stranakh: natsional'nye pryorytety y yntehratsyya v kontekste Bolonskoho protsesa [Teacher training in European countries: national priorities and integration in the context of the Bologna process]. Candidate of Pedagogical Sciences. Tula.
8. Pukhov's'ka, L.P., 1997. Profesiyna pidhotovka vchyteliv u Zakhidniy Yevropi: spil'nist' i rozbizhnist' [Teachers' professional training in Western Europe: community and disagreement]. Kiev: Higher school.
9. Rolyak, A. O., 2011. Profesiyna pidhotovka vchyteliv u vyshch'kykh navchal'nykh zakladakh Daniyi [Teachers' professional training in Danish Higher Education Institutions]. Candidate of pedagogical sciences. Kiev.
10. British Council. Learning, 2007. [online] Available at: <http://www.britishcouncil.org/learning.html>.
11. Christensen, J.C., McDonnell, J.H., 2005. The career lattice: a structure for planning professional development. In: L. Kremer-Haydon, ed. Teacher professional development: a multiple perspective approach. Amsterdam; Berwyn. pp. 295-315.
12. Formation des enseignants à l'aune des exemples étrangers. [online] Available at: http://www.la-croix.com/Actualite/France/La-formation-des-enseignants-a-l-aune-des-exemples-etangers-NP_-2013-03-18-922221.
13. Pedagogical Constitution of Europe. [online] Available at: <http://www.arpue.org/index.php/uk/chasopysyevropeiski-pedahohichni-studii/pedahohichna-konstytutsiia-yevropy>.
14. The European Higher Education Area: Joint Declaration of the European Ministers of Education, convened in bologna on the 19th of June 1999. [online] Available at: <http://www.bologna-berlin2003.de>
15. Welsh Government adviser Professor John Furlong says teacher training provision must be strengthened. [online] Available at: <http://www.walesonline.co.uk/news/wales-news/teacher-training-wales--falling-8796767>.

В статті представлено огляд наукових досліджень по проблемі розвитку професійного освіти в європейських країнах. Зазначено, що сучасна концепція педагогічного освіти в європейському контексті направлена на забезпечення початкової базової педагогічного освіти. Обнаружено, що метою сучасної європейської професійного педагогічного освіти є забезпечення багатопрофільної підготовки студентів. Сделан вывод, что в начале XXI века достижением европейской професійного образования является соответствие потребностям современного рынка труда.

Ключевые слова: учитель, европейское образование, профессиональное образование, педагогическое образование, профессиональная подготовка.

The article gives an overview of scientific research on the issue of professional education development in European countries. It is emphasized that the modern concept of pedagogical education in the European context is aimed at providing initial basic pedagogical education, formation of the professional activity of a young teacher under the guidance of experienced teachers of the school, which lasts from one to three years, improving the skills of working teachers. It is revealed that the purpose of modern European professional pedagogical education is providing multidisciplinary training of students. In many countries, future teachers are not only allowed, but are encouraged and committed to train from several teachers' specialties at the same time. European professional pedagogical education is characterized by researchers as flexible in qualifications so that the specialist can easily be rebuilt in line with changing requirements and has the opportunity of professional growth. The peculiarity of European education is the close cooperation of the state, private, educational and industrial sectors, the creation of joint projects between universities and enterprises, which allows creating good prospects for employment of students of pedagogical specialties. It is concluded that at the beginning of the XXI century the achievement of European vocational education is consistent with the needs of the modern labor market, state security, accessibility, mass media, science, mobility of the educational process, overcoming of social inequality on the basis of raising the level of education, the formation of the theoretical foundations of such education, multivariate and variability of its forms, the implementation of European and national educational standards, special programs, etc.

Key words: teacher, European education, professional education, pedagogical education, professional training

УДК 378.011.3-051:78:780.616.432(439.22)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-225-229

Тетерюк-Кінч Юлія Сергіївна,
аспірант,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО У СЛОВАЦЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

У статті розглянуто особливості фахової підготовки майбутніх викладачів гри на фортепіано у вищих навчальних закладах Словачкої Республіки. Доведено, що музична культура будь-якої країни ґрунтується на здобутках попередніх поколінь музикантів, з-поміж яких, здебільшого, виділяються знакові творчі особистості, чий досягнення більшою чи меншою мірою вплинули на розвиток культури в ширшому масштабі, а творчість отримала визнання, про що, зокрема, свідчить і музична культура Словачкої Республіки, розвиток якої демонструє інтенсивну динаміку впродовж двох останніх століть.

Ключові слова: фахова підготовка, вища школа, освітній простір, викладач гри на фортепіано, інтеграція.

Постановка проблеми. Процеси інтеграції охоплюють сьогодні всі сфери життєдіяльності та професійної діяльності й, зокрема, галузь музично-педагогічної освіти. Це зумовлює необхідність розв'язання низки проблем, що пов'язані з підвищенням якості освіти, формуванням готовності сучасних вчителів до інноваційної діяльності, використанням кращого зарубіжного досвіду у галузі вищої освіти й музичної зокрема, з метою удосконалення підготовки фахівців до ефективної професійної діяльності. Особливе значення для поліпшення якості вітчизняної системи музично-педагогічної освіти в Україні та вирішення питань, пов'язаних з її реформуванням, має вивчення досвіду Словацької республіки. Музична культура Словаччини поєднала загальноєвропейські та національні риси. На її розвиток вплинуло декілька факторів: своєрідність державного устрою, специфіка національного фольклору та музичного стилю, діяльність яскравих особистостей тощо. Кожен з них певним чином позначився на формуванні та розвитку національної фортепіанної школи як складової музичної культури Словаччини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні результати і зміст порівняльно-педагогічних досліджень С. Сисоевої, О. Матвієнко, Н. Абашкіної, Н. Авшенюк, Т. Кучай, Н. Ничкало, О. Прокопчук, А. Растригіної, Н. Савченко, А. Сбруєвої та інших науковців створюють передумови для вирішення загальних проблем розвитку професійної та неперервної музично-педагогічної освіти. Вивченню закордонних систем освіти присвячено також праці О. Волошиної, І. Задорожної, М. Лещенко, М. Швед, О. Радул, С. Шандрук та ін. На початку XXI століття у педагогічній науці загальні питання історичного розвитку музично-педагогічної освіти висвітлено у працях О. Олексюк, Т. Стратан-Артишкової, О. Михайличенка, О. Отич, В. Богданова, Н. Гуральник, Л. Зязюна, В. Орлова, Г. Падалки, А. Растригіної, В. Рашковської, О. Ребрової, О. Ростовського, О. Рудницької, С. Соломахи, Т. Танько, В. Черкасова та ін.

Разом з тим, аналіз наукових джерел засвідчує, що дослідження організаційно-педагогічних засад підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва в Словаччині та праці присвячені комплексному вивченню процесів формування і тенденцій розвитку словацької фортепіанної школи не було предметом системного вивчення й окремого аналізу, який передбачав би цілісну характеристику її історико-соціальних чинників, педагогічних традицій, сутності, змісту, форм та методів [2; 4; 5].

Дослідження вищезазначеної проблеми уможливить, по-перше, вивчення цілісного процесу становлення професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва у контексті особливостей її розвитку; по-друге, дозволить виявити провідні тенденції, наукові ідеї, творчий досвід професійної підготовки майбутнього фахівця музичного мистецтва; по-третє, дасть змогу визначити інноваційні моделі професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва у провідних закладах вищої музичної освіти Словацької Республіки. Дослідження організаційно-педагогічних засад та сучасного досвіду підготовки фахівців музичного мистецтва у Словаччині, комплексне вивчення національної специфіки розвитку сучасної словацької фортепіанної школи дозволить визначити його найкращі здобутки та застосувати їх у вищій музично-педагогічній освіті України з метою ефективного використання у підготовці вітчизняних фахівців-музикантів.

Мета статті: виявити та узагальнити організаційно-педагогічні засади професійної підготовки фахівців музичного мистецтва у сучасній Словаччині, охарактеризувати її особливості, визначити можливості використання позитивних ідей словацького досвіду в Україні та полягає у всебічному дослідженні особливостей словацької фортепіанної школи. На основі цілісної характеристики фортепіанної школи Словаччини як сукупності результатів діяльності та системи переконань викладачів-піаністів розкрити

головні виконавсько-методичні засади цієї школи і показати її роль у формуванні словацької піаністики.

Результати дослідження. Нормативний акт, який регулює освіту в Словацькій Республіці, є Закон № 245/2008 Збірник законів «Про виховання та освіту» в новій редакції. Вищі навчальні заклади є вершиною навчальних, наукових та мистецьких навчальних закладів, які мають виняткове право надавати вищу освіту. Для здобуття вищої освіти в Словаччині необхідно від 3 до 6 років, навчання завершується державним іспитом. Вища освіта Словацької Республіки складається з трьох ступенів: перший ступінь – на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр, тривалість навчання 3–4 роки, після чого випускники отримують академічне звання «Бакалавр». Другий ступінь – на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістр, інженер. Зазвичай, тривалість навчання такого типу 1–3 роки, продовжуючи перший ступінь навчання за такою ж або суміжною спеціальністю (загалом тривалість навчання – не менше 5 років), після чого випускники отримують академічне звання «Магістр» – за творчими спеціальностями; «Інженер» – за технічними спеціальностями включно економіки; «Інженер архітектор» – архітектори та урбаністи; «Магістр мистецтв» – за мистецькими спеціальностями; «Доктор медицини» – за спеціальностями загальної медицини; «Доктор стоматології» – за стоматологічною спеціальністю; «Доктор ветеринарної медицини» – за спеціальностями ветеринарної медицини. Третій ступінь – академічні програми PhD. Навчання в докторантурі триває 2–3 роки, з подальшим державним іспитом і захистом дисертації. Після її закінчення студент отримує академічний титул доктора. У Словаччині це найвищий ступінь освіти. Докторанти мають можливість працювати в університеті, часто ведуть семінарські заняття у студентів молодших курсів. Вищі навчальні заклади Словаччини також пропонують великі можливості для післядипломної освіти [3].

Початкова мистецька освіта в Словаччині розпочинається, як і у всіх європейських країнах зі шкіл мистецтв. Для професійного навчання існують консерваторії, що прирівнюються до музичних училищ та коледжів на Україні; після консерваторії, студенти мають можливість навчатися у ВНЗ, де є факультети мистецтв та музичні факультети. Також, в Словацькій республіці є ряд університетів, де є педагогічні факультети та музичні кафедри.

В статті ми здійснимо характеристику мистецьких навчальних закладів, з детальним описом кафедр, де навчають студентів грі на фортепіано. Фахова підготовка в Братиславській консерваторії спирається на традиції багатовікового випробування, європейського шляху підготовки професійних музикантів і викладачів музичного мистецтва. З 1919 по 1995 рік безперервного існування закладу, закінчили навчання сотні музикантів, які стали особистостями словацької культури і музичної освіти, – це такі, як: Ладислав Дивак, Груберова, Пітер Дворський, Хана Хегерова, Далібора Дженіс, Стефан Коцан, Маріан Лапсанскі, Робо Рот, Нела Поциськова, Гелена Крайцова, Юрай Дьордяк та інші.

Випускники консерваторії після завершення шести років безперервної освіти отримують диплом вищого професійного мистецтва і мистецтва педагогічної освіти. Перші чотири роки навчання завершуються випускними іспитами (МСКО 3), шестирічне навчання завершується випускним іспитом (МСКО 5В). Випускники отримують назву DiS.art та кваліфікацію – фахівець мистецтв або педагог мистецтва.

Освіта в консерваторії дуже індивідуальна. Кожен студент сприймається як особистість, і тому викладачі готують індивідуальний персональний план розвитку, який є частиною комплексної програми навчання в галузі гуманітарних наук, мистецтв та освітній галузі – теоретичної (теоретичної), що призводить до професійного зростання виконавської та педагогічної майстерності. Викладачі консерваторії є відомими музикантами, які працюють солістами та артистами провідних колективів у Словаччині (словацька філармонія, словацький національний театр, словацьке радіо, національний симфонічний оркестр, театр Нова

Сцена, словацький камерний оркестр Богдана Вархал та інші). В консерваторії навчання проводиться відповідно до спеціалізацій. Студенти мають можливість навчатися вокалу, гри на фортепіано, органі, скрипці, віолончелі, контрабасу, арфі, гітарі, цимбалах, акордеоні, на дерев'яних та мідних музичних інструментах (флейта, гобой, кларнет, саксофон, фагот, труба, валторна, труба), ударних інструментах, також є відділ композиції та диригування.

За роки свого існування консерваторія декілька разів змінювала свою назву: музична школа в 1919 р., в 1928 р. – музично-драматична академія, з 1941 р. – державна консерваторія, консерваторія з 1960 р., консерваторія у Братиславі в 2002 р. та консерваторія з 2006 р.

В консерваторії є відділ спеціального фортепіано, він є одним з найбільших у закладі. Навчання на відділі розділене на РОК 1 і РОК 2, і практично всі студенти беруть участь у навчальному процесі РОК. РОК 1 передбачає вивчення гам, технічних вправ, етюдів, музичних творів з подальшим сценічним виступом. РОК 2 є предметом, який вивчає студентів гри акомпанементу (концертмейстерський клас в музичних коледжах України). Для отримання повної середньої професійної освіти, навчатися потрібно протягом 4 років, а для вищої професійної освіти – 6 років.

При вступі до консерваторії на відділ фортепіано, вступники здають іспит зі спеціального класу, виконуючи мажорні та мінольні гами до 4-х знаків (дієзні та бемольні), 2 етюди на різні види техніки (К.Черні, ор. 299 та 740, Г.Крамєр), 2-х або 3-х голосні інтенції Й.С.Баха, сонатне алєгро композиторів епохи класицизму, один твір композитора епохи романтизму та твір XX-XXI-го століття. Також вступники мають скласти іспит з теорії музики.

Консерваторія імені Йосипа Адамовича в Кошице заснована в 1991 році. Форма, тривалість навчання та умови прийому в Кошицькій консерваторії повністю співпадають з навчально-виховним процесом в Братиславській консерваторії. Навчальний заклад забезпечує навчально-виховний процес для студентів висококваліфікованим та освіченим педагогічним персоналом. Після закінчення консерваторії випускники мають право викладати в початкових школах мистецтв, бути артистами різноманітних колективів філармонії, театру тощо.

Велике значення для розвитку професійного словацького музичного життя має Вища школа виконавських мистецтв у Братиславі, створена у 1949р. Вона складається з трьох факультетів: театральний факультет (акторська майстерність, режисура, драматургія, декорації і костюми, ляльковий театр, театр теорії, театр управління); факультет кіно і телебачення (режисура, документалістика, драматургія і сценарії, фотографії та композиції зображення, анімації, редагування, звуковий дизайн, виробництво, управління та бізнес, кіно і телебачення теорії); факультет музики і танцю (композиція, оркестровка, теорія музики, голосу, режисура, інструментальна програма (16 спеціальностей), танці (6 спеціальностей).

Факультет музики і танцю зробив вагомий внесок у розвитку багатьох поколінь професійних виконавців музики та танців. Багато відомих словацьких музикантів, педагогів та теоретиків є випускниками цього навчального закладу і успішно представляють його у Словацькій республіці та в інших країнах. Значні результати педагогічної роботи включають в себе успішну участь студентів у міжнародних семінарах та конкурсах. Значний розвиток Вишу в значній мірі сприяло міжнародному співробітництву – довгострокові мистецькі заходи з музичною академією в Брно, Празькою академією музики, Вищою школою виконавських мистецтв у Відні, з Національною музичною академією імені П.І.Чайковського в Києві, Вищою музичною школою Карл Марія фон Вебер в Дрездені. З 1989 року було підписано міжнародні угоди про співпрацю з художньою академією у Франції, Норвегії, Фінляндії, Німеччині, Австрії, Італії, Великобританії, Швеції та інших.

Кафедра клавішних інструментів утворилася з початку заснування Вишу і викладачі відразу створили високий

професійний рівень. Слід відзначити відомих особистостей словацького фортепіанного мистецтва, що заклали фундамент професійного розвитку гри на фортепіано – Friso Kafenda, Анна Kafendova, Штефан Немет-Šamorínsky, Майкл Karin-Knechtsberger, Рудольф Macudzinski і Єва Пішер Martvoňová. Їх педагогічна робота відбилася в різкому підйомі та якості сучасної фортепіанної інтерпретації та педагогіки в Словаччині. У своїй діяльності вони представляли традиції кількох європейських фортепіанних шкіл – німецької, чеської, угорської, віденської.

За шістдесят років свого існування, список випускників класу фортепіано наближається до 300. Багато з них не тільки якісно поліпшили музичну освіту і культуру в Словаччині, але й продовжили своє навчання в консерваторіях і університетах Європи, Америки та Австралії. З 2002р. професор Чернецький ввів новий навчальний план, який дає можливість студентам вибирати в якому напрямку їм навчатися: педагогічному чи виконавському. Після закінчення навчання випускники мають право викладати в школах мистецтв та консерваторіях, продовжувати свою кар'єру, як концертний піаніст, соліст, камерний музикант та концертмейстер в професійних музичних ансамблях. Також, він може продовжити навчання в магістратурі та докторантурі.

Академія мистецтв у Банській Бистриці існує з 1997 р. в статусі музичного коледжу і вже з 1998р. отримала офіційну назву академії. В академії є 3 факультети: факультет драматичних мистецтв, факультет музичних мистецтв та факультет образотворчого мистецтва. Факультет музичних мистецтв забезпечує вищу освіту по акредитованим навчальним програмам бакалавра, магістра та доктора наук. Студенти мають можливість навчатися грі на музичних інструментах, вокалу, хоровому диригуванню та основи теорії музики. Також, студенти під час навчального процесу беруть активну участь в різних концертах у складі камерних ансамблів, камерного оркестру, змішаному хорі та в оперній студії.

Факультет виконавських мистецтв через двадцять років свого існування представляє мистецьку університетську установу, форма та спрямованість якої стали невід'ємною частиною словацької культури. На факультеті, з часів свого заснування, працюють викладачі з великим досвідом, їх імена широко відомі в мистецькому колі Словаччини.

Кафедра клавішних інструментів представляє собою роботу в двох напрямках: гри на фортепіано та акордеоні. Після закінчення Вишу, студенти отримують кваліфікації сольного та камерного артиста, концертмейстера та викладача. Серед випускників академії ми бачимо відомих музикантів, лауреатів міжнародних конкурсів, концертних піаністів та викладачів на різних рівнях мистецьких навчальних закладів. Можливість професійного зростання також забезпечується студентами-докторантами. Студенти і викладачі академії регулярно сприяють мистецьким заходам, де приймають активну участь. На факультеті проводиться міжнародний фестиваль виконавського мистецтва, міжнародного конкурс піаністів, національний конкурс MUSICA SLOVACCA і міжнародні майстер-класи. Засновник, головний організатор і голова оргкомітету фестивалю, який щорічно запрошує до участі відомих музикантів з європейських закладів мистецтва проф. Монсенйор Zuzana Niederdorfer.

На кафедрі музичного мистецтва навчання триває 3 роки (6 семестрів). На першому етапі бакалаврського навчання студент, пройде базову та середню професійну музичну освіту. Навчання в області музичного мистецтва зосереджено на індивідуальному розвитку таланту та творчості в галузі музичної інтерпретації. Базовою передумовою успішного вивчення є музичні здібності, рівень сформованості яких фахівці академії мистецтв оцінюють під час прийому на навчання. Основні завдання навчальної програми бакалавра відносяться до вивчення інтерпретації виконуваних творів. Під час навчання студент має можливість отримати широкий спектр креативних та практичних навичок у галузі музичного мистецтва. Він отримує теоретичні знання та вміння, поняття, принципи, які тісно пов'язані з музичним мистецтвом. Він

використовує ці знання під час аналізу та інтерпретації музичних творів.

Після здобуття диплому бакалавра, випускник має можливість вступити до магістратури, де навчання триватиме 2 роки (4 семестри). По магістерським навчальним програмам, студенти формуються в області вивчення музичного мистецтва, який направлено на розвиток індивідуальних здібностей і творчості. Основні компетенції магістерської програми – це виконавське мистецтво пов'язане з сферою музичної інтерпретації. Під час навчання студент набуває здатності самостійно інтерпретувати музичний твір, знайти і представити свої власні рішення інтерпретації проблем в підготовці і реалізації великих музичних творів, аналізувати та інтерпретувати складні і важливі твори мистецтва, уявляти художньо оригінальні та ефективні рішення в області музичної інтерпретації, активно створювати художні проекти, присвячені конкретним питанням реалізації музичного твору. Студент отримує теоретичні знання та вміння відображати музичний твір, її композиційно-технічну форму, відповідні естетичні та розвиваючі контексти. Після закінчення навчання в магістратурі, випускники мають можливість застосувати свої набуті знання та навички як концертуючі солісти, артисти камерних ансамблів, концертмейстери та викладачі фахових дисциплін у галузі початкового та середнього виховання в установах мистецтва та культури.

Навчання в аспірантурі забезпечує теоретичні і практичні знання, огляд історичних та сучасних форм в галузі музичного мистецтва. Аспіранти отримують практичну основу для творчих практик та методів інтерпретації. Вона об'єднує знання і навички в області компетенцій, що впливають із завершених програм дослідження: міжособистісні, пов'язаних зі спільним, творчим і практичним. Зміст навчальної програми визначає випускника, який активно спілкується принаймні однією іноземною мовою. При завершенні навчання в аспірантурі, випускник має здати державний іспит у галузі історико-теоретичних аспектів музичного розвитку, захистити дипломну роботу та виступити на концерті з сольною програмою.

Навчатися в докторантурі можна як на денній (3 роки) так і на заочній (4 роки) формі. Навчання в докторантурі на кафедрі клавішних інструментів направлено на розвиток індивідуального таланту і творчості в області музичної інтерпретації, яка представлена творами мистецтва найвищого рівня складності. Підтримка професійних основних тем знань докторантури прив'язані до специфіки програми майстрів виконавського мистецтва або еквівалент у відповідній області вивчення музичного мистецтва. Майбутні дослідження випускники докторантури повинні продемонструвати здатність інтерпретувати твори мистецтва, чіє уявлення має важливе значення в області музичного

мистецтва. Основні теми програм включають в себе спеціалізовані знання з дисциплін предметної спеціалізації в рамках фахових обов'язкових предметів. Державні випускні іспити здаються у вигляді захисту дисертації та концертного виконання сольної програми. Умовою проходження докторської дисертації є презентація музичних творів і розкриття наукової дисертації, що містить музично-теоретичні, естетичні та історичні зразки, пов'язані з музичною інтерпретацією виконуваної концертної програми [1; 3].

Вища докторська програма виконавського мистецтва представляє свою мистецьку діяльність і бере участь у формуванні поточних тенденцій і концепцій в галузі художньої інтерпретації. Вона інтерпретує музичні твори найвищого ступеня складності з точки зору складності та розуміння задуму композитора. Вища докторська програма має можливість індивідуального творчого мистецтва та глибоке знання мистецтва, філософії і здатність відображати широкий історичний і культурний контекст. Студент найвищого рівня університетської освіти є універсальною художньою творчою особистістю, що сприяє вирішенню проблем в області музичної інтерпретації та дослідження, приносить нові ідеї в музичному мистецтві, може творчо застосовувати результати художнього дослідження в своїй власній творчості та педагогічній практиці і здатний інтерпретувати музику найвищої складності на міжнародному рівні. Він визнає правові, етичні та соціальні аспекти художньої та наукової роботи. Випускники-докторанти виконавського мистецтва можуть продовжити свою кар'єру в якості концертного виконавця, соліста, артиста камерного ансамблю.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Підводячи підсумки, слід зазначити, що формування професійної музичної освіти в Словаччій пов'язане з активною діяльністю фахових мистецьких закладів. Вони характеризуються європейським рівнем навчання гри на різних інструментах, зокрема гри на фортепіано; навчальним планом, що включає у себе музично-спеціальні, культурологічні та мистецтвознавчі дисципліни; високими критеріями до відбору педагогічних кадрів; збалансованою організаційно-дисциплінарною, музично-педагогічною та культурно-освітньою політикою. Професійна музична освіта у Словаччині спрямовується в русло творчої самореалізації особистості, це сприяє вихованню висококваліфікованих кадрів та плеяди талановитих музикантів і виконавців.

Проведене дослідження не вичерпує всі аспекти обраної проблеми. Вища освіта в Словаччині відповідає на виклики часу, перебуває у стадії прогресивного розвитку, орієнтується на кращі європейські стандарти функціонування. Перспективними напрямками подальших наукових досліджень є вивчення змісту, форм і методів викладання у мистецьких навчальних закладах.

Список використаних джерел

1. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX століття) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Десятов Тимофій Михайлович. – К., 2006. – 431 с.
2. Дмитриченко М.Ф. Вища освіта і Болонський процес: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М.Ф.Дмитриченко, Б. І. Хорошун, О. М. Язвінська, В. Д. Данчук. – К.: Знання України, 2006. – 440 с.
3. Посольство Словацької Республіки в Україні [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.slovakia.kiev.ua/site/ua/slovakia/1/5/>. – Назва з екрану.
4. Сисоєва С. О. Неперервна професійна освіта в контексті Болонського процесу // Професійна освіта: педагогіка і психологія : пол.-укр. журн., укр.-пол. [щорічник] / за ред. Т. Леволицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало; [редкол.: Н. Ничкало, І. Вільш... С. Сисоєва та ін.]. – Ченстохова; К., 2007. – Вип. 9. – С. 49–56.
5. Шевнюк О. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції / Олена Шевнюк // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 5–6. – С. 17–19.

References

1. Desiatov T.M. Tendentsii rozvytku neperervnoi osvity v krainakh Shkhidnoi Yevropy (druha polovyna KhKh stolittia) : dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.01 / Desiatov Tymofii Mykhailovych. – K., 2006. – 431 s.
2. Dmytrychenko M.F. Vyshcha osvita i Bolonskyi protses: Navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. / M.F.Dmytrychenko, B.I.Khoroshun, O.M.Iazvinska, V.D.Danchuk. – K.: Znannia Ukrainy, 2006. – 440 s.
3. Posolstvo Slovatskoi Respubliky v Ukraini [Elektronnyi resurs] / Rezhym dostupu: <http://www.slovakia.kiev.ua/site/ua/slovakia/1/5/>. – Nazva z ekranu.

4. Sysoieva S.O. Neperervna profesiina osvita v konteksti Bolonskoho protsesu // Profesiina osvita: pedahohika i psykholohiia : pol.-ukr. zhurn., ukr.-pol. [shchorichnyk] / za red. T. Levovytskoho, I. Vilsh, I. Ziaziuna, N. Nychkalo; [redkol.: N. Nychkalo, I. Vilsh... S. Sysoieva ta in.]. – Cherkashchyna: K., 2007. – Vyp. 9. – S. 49–56.

5. Shevniuk O. Mystetski dystsypliny v reformatsiynikh protsesakh yevrointehratsii / Olena Shevniuk // Imidzh suchasnoho pedahoha. – 2006. – № 5–6. – S. 17–19.

В статье рассмотрены особенности профессиональной подготовки будущих преподавателей игры на фортепиано в высших учебных заведениях Словацкой республики. Доказано, что музыкальная культура любой страны основывается на достижениях предыдущих поколений музыкантов, среди которых, в основном, выделяются знаковые творческие личности, чьи достижения в большей или меньшей степени повлияли на развитие культуры в широком масштабе, а творчество получило признание, о чем, в частности, свидетельствует и музыкальная культура Словацкой республики, развитие которой демонстрирует интенсивную динамику на протяжении двух последних столетий.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, высшая школа, образовательное пространство, преподаватель игры на фортепиано, интеграция.

The article deals with the peculiarities of the professional training of future teachers of piano playing in higher educational institutions of the Slovak Republic. The musical culture of Slovakia has united European and national features. Several factors influenced its development: the peculiarity of the state system, the specifics of national folklore and musical style, the activities of bright personalities, etc. Each of them has a definite influence on the formation and development of the national piano school as a component of the musical culture of Slovakia. The analysis of scientific sources testifies that the study of organizational and pedagogical principles of the preparation of future specialists in musical art in Slovakia and the works devoted to the comprehensive study of the processes of formation and trends of the development of the Slovak piano school was not the subject of systematic study and separate analysis that would provide a coherent description of its historical and social factors, pedagogical traditions, essence, content, forms and methods. Initial artistic education in Slovakia starts, as in all European arts schools. For vocational training, there are conservatories that are equated with musical colleges and colleges in Ukraine; after the conservatory, students have the opportunity to study at universities where there are faculties of art and music faculties. Also, in the Slovak Republic there are a number of universities where there are pedagogical faculties and music departments. The study of the aforementioned problem will make it possible, to study the holistic process of formation of the professional training of future specialists in the field of music in the context of the peculiarities of its development; it will reveal the leading tendencies, scientific ideas, creative experience of professional training of the future specialist of musical art; will enable to identify innovative models of professional training of future music artists in the leading institutions of higher education in the Slovak Republic. It has been proved that the musical culture of any country is based on the achievements of previous generations of musicians, among which, for the most part, distinguished creative personalities whose achievements influenced more or less to the development of culture on a wider scale, and creativity was acknowledged as, In particular, the musical culture of the Slovak Republic testifies, the development of which shows an intense dynamics during the last two centuries.

Key words: vocational training, high school, educational space, piano teacher, integration.

UDC 374.7.091=111(485)(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-229-232

Feltsan Inna,

Senior lecturer

Mukachevo State University, Mukachevo

orcid.org/0000-0003-4169-9922

DEVELOPMENT OF SWEDISH STATE POLICY IN ADULT EDUCATION

The article touches upon the question of adult education in Sweden. The main steps of state policy to lifelong study have been briefly analyzed along with the key tendencies of the modern process. Among the beneficial motivators used by Swedish government in order to promote the idea of a constant development we have identified: informational guidance, counseling, social equality, financial support, flexibility, accessibility and validation of knowledge gained through different education forms (formal, non-formal).

Key words: adult education, adult pedagogy, IT educational technologies, folk high schools, in-service training, labor market training.

Modern world is the environment where changes happen all the time. Big countries are rather monotone and react to the challenges a bit slower than smaller ones. Sweden is a country in the northern part of Europe which shows a quick reaction to social transformations in the world. Having the population of about 10,2 million it can assure dynamism and mobility of its policy, be the example of the latest research, tendencies and discoveries.

Safety of Swedish society is guaranteed by the education which is highly promoted by state officials, acts and regulations; it goals for accessibility, humanization and time relevance. Education is organized in a way to suit all citizens – local, immigrated, disabled and misfortune. State policy organizes convenient loans for education, takes care of personal and professional development if person urges for it. Since 1997 Sweden has been implementing the Adult Education Initiative at a cost of SEK 15-20 billion.

Swedish society follows the criteria of time and seeks for employment of every age group – the young and adults who cannot find a solution to professional challenges receive a support and counseling at

different life periods. Lifelong learning imposes a different matrix of demands. It is less a question of leaving work to study, and more an issue of integrating work and studying. Probably a significant part of learning will be progressively transferred from the school to the workplace.

The successful educational approach had been formed on a deep-rooted theory which came into practice in recent 25 years. There are various public providers of adult education: popular adult education, municipal education for adults (Komvux), municipal education for adults with learning disabilities (Särvux), Swedish tuition for immigrants (sfi), National Schools for Adults, Advanced vocational education, Complementary education and higher education, Study associations and circles.

In *municipal adult education*, courses correspond to compulsory and upper secondary schooling. These follow the same curriculum, and in upper secondary municipal adult education the same program, as in the school system. Participants can thus achieve the same competence and eligibility for higher education as obtained in the upper secondary school.

Särvox supervises people with learning disabilities and aims to provide knowledge and skills corresponding to those obtained in compulsory school and upper secondary school. Teaching usually involves a high degree of informal working approaches. It usually takes place on a part-time basis and is an integral part of participants' usual activities.

Swedish tuition for immigrants (*sfi*) aims to provide newly arrived adult immigrants with a basic knowledge of Swedish language and Swedish society. The time spent studying varies between individuals, largely as a result of a wide variation in the time taken to achieve the goals due to a range of factors including the background and motivation of participants.

Advanced vocational education, which is a part of post-secondary vocational education, provides adults with an education closely linked to working life. Approximately one third of the education, which is often two years in duration, takes place in a work environment. In-service training has wide coverage in Sweden. Today, it is provided mainly to develop the knowledge and experience of employees or to improve the position of the individual on the labour market. A large part of the education is carried out internally in companies, agencies or public administration bodies but some is also provided within the regular education system.

Folk High School Courses are often thematic and interdisciplinary with a focus on problem based working approaches. Courses are up to three years in length and comparable in terms of content to the education provided in the public education system. They can provide eligibility for both compulsory and upper secondary levels of education. There is also a broad range of courses covering arts and culture, as well as certain vocationally oriented forms of education. These schools also offer many special courses, such as those in music, media, craftsmanship, theatre, languages, preventative health care and tourism. Unlike other educational institutions, folk high schools are not required to follow the established curricula. Each school is able to tailor its courses to suit its own target groups and respond to the needs of its students and community.

A wide range of Swedish courses is available through *adult education associations*, of varying content, length and intensity. Some provide board and lodging and organize social activities, whilst others offer language instruction. Course providers issue their own certificates. Some schools will offer courses with starting dates throughout the year, while others may focus on summer programmes.

Study circles were established at the end of the 1800s as a way for people to access education on their own terms. The circles are small groups (usually fewer than 12 people) with a shared interest or wish to learn about a particular subject. The circles are able to apply for state funding, although they must consist of 3 people or more to qualify. They work on the principle that everyone in the group is able to participate on the same level, and rely on the individual motivation of every member. The subjects of study are entirely up to the group itself to decide, and therefore there is a vast range of subjects or interests available.

Tracing back into the history, one may state that Sweden was one of the first countries in the world to adapt the idea of a lifelong learning. Since the first study circle (*studiecirkel*) started in late 1800, people have gathered to increase their knowledge together. The state has provided financial support to non-formal adult education since 1912.

The driving force for the development of adult education during the post-war era has been based on economic growth and the attempt to promote equality. The lack of skilled manpower has been one of the historical reasons for initiatives to raise the competence level of the adult population.

A significant reform of adult education was initiated in 1968. Each municipality received responsibility for providing education for adults corresponding to compulsory education and theoretical and vocationally oriented programmes in the upper secondary school. For this they received state grants to cover the salary costs of teachers, school heads, and study and career counselors. Education was intended to promote the progress and development of the Swedish economy and the growth perspective was evident.

Greater attention was subsequently directed to the weak groups in society. During the earlier part of the 1970s, the focus was on redistribution policy. Support for popular adult education was increased greatly since it was regarded as being able to reach these groups. Commission for Pilot Projects in Adult Education, FÖVUX, was appointed in 1970. To make it even easier for these groups to take part, a number of social-study reforms were enacted, including legislation giving the right to study breaks and support for adults. At the end of the 1980s and at the beginning of the 1990s, changes were made to the division of responsibilities, the steering system and the state grant system. These involved deregulation, decentralisation, steering by goals and the "municipalisation" of the school system.

The Bill "Growing with Knowledge" (990/91:85) for upper secondary school and adult education strengthened the right to education for those with low levels of education by extending the earlier obligation of satisfying adult needs for knowledge.

The IT development in the world urges Swedish government to support new pedagogical methods of teaching to adults – distant education receives some benefits, grants and loans, the more flexible is the program curriculum the better investments it gets. Two National Schools for Adults, one in Norrköping and one in Härmösand, have made particular strides in making distance education a reality for numerous adults in Sweden. The schools are particularly valuable in that they offer adult education to persons who live too far from a municipality to take adult education courses in residence. Many state and a few private institutions of higher education offer courses that can be taken by adults regardless of where they reside or whether or not they have family and work obligations. In addition to home computers and their electronic mail systems, materials for courses and course assignments are transmitted with the aid of fax machine and interactive video. The Swedish government has put considerable resources into the development of distance learning course options for the future.

It is generally agreed that non-formal education should be run separately from the state but be financed by public funds. The importance of non-formal education to Swedish society is recognized by all political parties. Liberal adult education (*folkbildning*) is characterized by great freedom in setting its own objectives, while the government defines the purposes of the government grants. These are to help to enable people to influence their own lives and encourage commitment to participating in developments in society. This support is also aimed at helping to fill in education gaps, raise the standard of education in society, broaden interest and increase participation in cultural life.

Formal and non-formal education have common incentives which should guarantee comfortable stay in Swedish society for all demographic groups and categories which can bring benefits for economy in general. Recruitment activities are a special measure for reaching those groups who are least likely to apply for studies. It's a common practice when universities inform about the upcoming courses and classes for adults via e-mails. Government initiates the nation-wide campaigns (e.g. the Knowledge Week), to present and increase awareness of the diversity existing in adult and popular adult education in Sweden, the need for lifelong learning arisen from the changing needs of the labour market.

State strategy of a prosperous society is aimed at creation of a data oriented environment where desire to personal upgrade is a bulk philosophy accompanied by variety of choice, guidance and counseling, individual approaches, flexibility, validation.

Learning as an adult means being in a different conditions than those existing during schooling and this must be taken into account when organizing the process. Adults can study full-time or part-time, during the day or in the evening, take one course at a time or several subjects at once. Adult basic education allows students to proceed at their own pace, taking into consideration that students may have learning disabilities or commitments to job and/or family. The format is tailored for everyone who can take independent responsibility for their own studying. One may apply via municipality's web site. Successful graduates are entitled to a diploma or "leaving certificate" that attests to proficiency having been obtained in the core curriculum of Swedish (or Swedish as a Second

Language), English, mathematics and civics. Additional core subjects in which proficiency was achieved through successful completion of course-work also will be printed on the leaving certificate.

However, not all adult education classes provide diploma, offering supplementary training for a new work position such as computer or technical training. For example, folk high schools and adult education associations offer learning and cultural or recreational opportunities in an educational setting. These programs typically are offered for one year or less and can make a worker more skilled or eligible for a work promotion. No matter what type of education you choose it may be approved by Council for Popular Adult Education. The Swedish National Council of Adult Education is a non-profit association with certain authoritative tasks delegated by the government and the Swedish Parliament.

Labor market training offers vocational or job related education for the unemployed. National Labor Market Board allocates funds to various municipal labor boards or employment offices. Such training is usually formal and serves the needs of unemployed workers and the business community. To meet company needs, many businesses offer training to their employees on-site or at various vocational and higher education sites. In addition, some private enterprise companies offer training packages to business, and some consultants offer their services to train employees on site. There is also a system which gives the right to leave from work for study to everyone who has been employed for at least six consecutive months or a total of at least 12 months during the last two years. This is not absolute, and the employer has the right to postpone the leave, however the study can be of any nature (not only to improve skills in the current job), as long as it is not classed as a 'hobby'. When the employee returns to work after leave of absence, they have the right to the same or equivalent working and employment conditions as before.

In-job training is the integral part of Swedish educational success. Education should contain both theory and on the job training in

accordance with the demands for knowledge and skills required in the labour market. At least a third of the education should take place in the form of on the job training. This part is financed by companies. This puts high demands on good supervision and close co-operation between teachers and supervisors in companies. The most frequent education method used can be described as problem based learning (PBL). Using this method, students get the opportunity to obtain their skills in solving problems based on realistic situations, often obtained from the very companies where they do their workplace training module. Some areas are given a special emphasis: mathematics and natural science subjects, computer technology and its applications, economics, social and cultural knowledge, language and communication.

Financial support is another important aspect of national strategy for lifelong learning. Study grants are available to applicants up to the year in which they become 50. Study loans can be obtained up to the calendar year an applicant becomes 50. The right to study loans will be progressively limited from the calendar year in which a student becomes 41. Repayment of study loans should under normal conditions take place over a maximum of 25 years or until the borrower reaches the age of 60. Smaller loans should be repaid over a shorter period. For those aged 60 years and above who have not completed their repayment, the period will be extended at a maximum until the year in which the borrower becomes 67. Loans outstanding at that age or in the event of death are written off. Loans granted for competence enhancing studies at the compulsory and/or upper secondary level can also in certain cases be written off.

According to the *Eurydice European Commission*, Sweden has the largest share of adults involved in education and training in Europe. Successful experience of Sweden is an important informative base for those countries that are on the way of improving their own national education system. Today in Sweden there are about 150 folk high schools, almost 1.5 out of 9 million people are involved in continuing education.

References

1. EAEA country report, 2011. Country Report on Adult Education in Sweden. Retrieved from https://eaea.org/wpcontent/uploads/2018/01/sweden_country-report-on-adult-education-in-sweden.pdf
2. EURYDICE. National Education Systems. Sweden Overview. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/sweden_en
3. OECD Study on Digital Learning Resources as Systematic Innovation, Country: Sweden, 2009. www.oecd.org/dataoecd/47/1/42159200.pdf
4. Study in Sweden. Adult Education and summer courses. Retrieved from <https://studyinsweden.se/plan-your-studies/learn-swedish/adult-education-and-summer-courses/>
5. Sweden. Background Report (2000). Thematic review on adult learning. OECD. Retrieved from <https://www.oecd.org/sweden/1892169.pdf>

В статье затрагивается вопрос образования взрослых в Швеции. Основные этапы государственной политики в системе образования на протяжении всей жизни были кратко проанализированы вместе с ключевыми тенденциями процесса. Среди главных мотиваторов, используемых правительством Швеции для продвижения идеи непрерывного развития, были определены: информационное сопровождение, консультирование, гарантия социального равенства, финансовая поддержка, гибкость, доступность и признание знаний, полученных с помощью различных форм образования (формального, неформального).

Ключевые слова: образование взрослых, педагогика взрослых, информационные образовательные технологии, народные вузы, повышение квалификации, обучение на рынке труда.

Сучасний світ - це середовище, де постійно відбуваються зміни. Швеція є однією з найбільш динамічних країн північної Європи, яка забезпечує високі соціальні стандарти життя саме завдяки підтримці освіти та забезпеченню її доступності для різних категорій населення. З 10,2 млн. жителів, 2,4 млн. – це вихідці інших країн, які потрапляють у країну у зрілому віці та потребують державної освітньої підтримки для інтеграції у шведське суспільство. Реагуючи на демографічну ситуацію у Європі, шведських уряд надає гранти на освіту до 50-ти років, проте вікова границя може бути пролонгована за необхідності. Система освіти дорослих Швеції поділяється за двома критеріями – формальна (муніципальна, освіта для людей з фізичними обмеженнями та освіта для іммігрантів) та неформальна (народні вузи, асоціації, гуртки). Успіх шведської освіти пояснюється поєднанням теорії та практики. Навчання на виробництві, у професійно орієнтованому середовищі є найважливішим компонентом освітніх програм. Деякі вузи встановлюють професійний досвід (практику) як необхідний критерій для вступу до магістратури. Ринок праці пропонує професійне навчання для безробітних. Національне управління ринку праці розподіляє кошти серед муніципалітетів для проведення тренінгів. Багато компаній проводять семінари та курси для своїх співробітників; приватні підприємства пропонують тренінгові пакети для бізнесу; консультанти пропонують свої послуги для навчання працівників на місцях; функціонує закон, який дає право на робочу відпустку для навчання кожному, хто працював щонайменше шість місяців поспіль або загалом не менше 12 місяців протягом останніх двох років. І, хоча, роботодавець має право відкласти відпустку, однак навчання може бути будь-якого характеру (не лише для підвищення кваліфікації поточної роботи) окрім "хобі". Коли працівник повертається до роботи після відпустки, він має право на ті самі або еквівалентні умови праці та роботи, як і раніше. Розвиток освітніх технологій здійснюється з метою доступності освіти, її відповідності вимогам часу та ринку праці. Шведська освіта дорослих ідентифікує свого студента як такого, що досягнув 20-го віку, проте народні вузи та освітні заклади для іммігрантів можуть приймати

студентів від 18 років. Більшість населення Швеції здобувають вищу освіту після 25-ти, що вимагає відповідної організації та підтримки. Державна політика організовує зручні кредити на освіту. Відповідно до звіту Eurydice European Commission, Швеція має найбільшу частку дорослих, які беруть участь у освіті та навчанні у Європі. Успішний досвід Швеції є важливою інформативною базою для тих країн, які знаходяться на шляху вдосконалення власної національної освітньої системи.

Ключові слова: освіта дорослих, андрагогіка, інтерактивні технології, вищі народні школи, корпоративне навчання, ринок праці.

UDK 373.6(075)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-232-235

Jadcak Katarzyna

Magister, lekarz weterynarii, adiunkt, nauczyciel
Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi
Zespół Szkół Centrum Kształcenia Rolniczego
w Zduńskiej Dąbrowie im. J. Dziubińskiej

DOSKONALENIE ZAWODOWE I SAMOKSZTAŁCENIE W EDUKACJI ZAWODOWEJ W POLSCE ORAZ W NIEMCZECH (Z DOŚWIADCZEŃ WŁASNYCH)

Doskonalenie zawodowe i samokształcenie jest podstawową drogą nadążania za postępem wiedzy ogólnej i w obrębie własnej specjalności, posiadanego przygotowania zawodowego. Obowiązek aktualizowania wiedzy jest koniecznością, wynikającą z przyspieszonego rozwoju nauki i techniki, a także dynamiki życia społecznego. Obecnie wiedzę (wiadomości, umiejętności i kompetencje społeczne) można pogłębiać metodami klasycznymi, takimi jak żywe słowo i studiowanie literatury oraz wykorzystując nowoczesne technologie: programy komputerowe, Internet i strony www, a także wymiany międzynarodowe nauczycieli i uczniów. Znaczącą rolę w ewolucji procesu uczenia się; w tym kształcenia rozumianego jako proces całościowy, odegrały międzynarodowe raporty edukacyjne.

Słowa kluczowe:uczenie się przez całe życie, doskonalenie zawodowe, samokształcenie, kształcenie zawodowe w Polsce i w Niemczech.

Stwierdzenie problemu. Uczenie się, jako proces całościowy, towarzyszy aktywności ludzi we wszystkich zawodach i jest cechą społeczeństwa, obserwowaną współcześnie. W pewnych okresach życia jednostki uczenie się ma postać instytucjonalną, a po zdobyciu niezbędnych kwalifikacji, jest realizowane w formie doskonalenia zawodowego i/lub samokształcenia. Literatura pedagogiczna i pedeutologiczna dostarcza wielu argumentów, mając na uwadze wszelkie formy uczenia się i przygotowania do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym, społeczeństwie wiedzy. Poza kształceniem instytucjonalnym bardzo ważną rolę odgrywa samokształcenie i doskonalenie zawodowe jednostki, umożliwiając tym samym aktualizację wiedzy i wzbogacanie posiadanych umiejętności, a także zmianę postaw.

Analiza ostatnich badań i publikacji. Za równość amokształcenia, jak i doskonalenie zawodowe, realizowane w różnych formach kształcenia ustawicznego, mają co najmniej dwójakie rozumienie:

po pierwsze chodzi o kompetencje nauczycieli, ich przygotowanie zawodowe, potrzebę aktualizowania wiedzy w zmieniającej się rzeczywistości społecznej i cywilizacyjnej oraz gospodarczej; uczenie się przez całe życie;

po drugie chodzi o rozwijanie w procesie kształcenia umiejętności uczenia się i wdrażania do samokształcenia, poszukiwania i korzystania z informacji z wykorzystaniem różnych technik i technologii [1].

Istnieje wiele pojęć powiązanych z kształceniem ustawicznym, adresowanym do ludzi dorosłych i pozwalających na wielowymiarowe rozumienie zagadnień kluczowych. Należą do nich: *ustawiczność kształcenia, dążenie zawodowe, dociekliwość zawodowa, dokładność zawodowa, dokształcanie zawodowe, doskonalenie zawodowe, samokształcenie, autoedukacja, doskonałość zawodowa i duma zawodowa*. Każde z tych określeń inaczej akcentuje proces uczenia się, wskazuje na inny aspekt pojęcia w celu zdobycia i utrzymania optymalnego przygotowania zawodowego.

Pod pojęciem doskonalenia zawodowego i samokształcenia rozumie się najczęściej zdolność uzupełniania i samodzielnego zdobywania wiedzy, odczuwanie potrzeby ciągłego kształcenia się, uzupełniania i aktualizowania wiedzy. Wśród różnorodnych metod i sposobów aktywizujących działalność poznawczą szczególne miejsce zajmuje samodzielna aktywność, wynikająca z wewnętrznej lub zewnętrznej motywacji jednostki. Doskonalenie zawodowe może być wewnętrzne (zorganizowane w miejscu pracy) i zewnętrzne (poza zakładem pracy). Często chodzi tutaj o umożliwienie nauczycielom

udziału w różnorodnych szkoleniach: konferencjach, kursach, warsztatach i zajęciach otwartych. Dodatkowo - kreatywni i innowacyjni nauczyciele powinni samodzielnie poszukiwać informacji na temat możliwości wzbogacania swoich kompetencji zawodowych, by poprawić swój start na rynku pracy. Podobne cele stawia się uczniom szkół średnich oraz studentom, którzy równolegle z nauką szkolną uczestniczą w kursach i wymianach kadrowych; w tym wymianach uczniów i nauczycieli (wizytach studyjnych, konkursach, stażach).

Przedmiotem zainteresowań badawczych jest poszukiwanie odpowiedzi między innymi na następujące pytania:

-jakie jest miejsce doskonalenia zawodowego oraz samokształcenia w systemie kształcenia w ogóle?

-w jaki sposób rozwijać umiejętność doskonalenia zawodowego; w tym samokształcenia nauczycieli i uczniów kształcenia zawodowego?

-jaka jest częstotliwość samodzielnego poszukiwania wiedzy przez nauczycieli i uczniów?

-od czego zależy udział nauczycieli w różnych formach doskonalenia zawodowego i samokształcenia?

Doskonalenie zawodowe i samokształcenie jest podstawową drogą nadążania za postępem wiedzy ogólnej i w obrębie własnej specjalności. Stanowią konieczność wynikającą z przyspieszonego rozwoju nauki i techniki a także życia społecznego. Obecnie wiedzę można pogłębiać metodami tradycyjnymi, takimi jak żywe słowo i wydawnictwa oraz wykorzystywać nowoczesną technikę: programy komputerowe, Internet.

Szczególnie wielką rolę w ewolucji pojmowania znaczenia uczenia się; w tym kształcenia rozumianego jako proces całościowy, odegrały międzynarodowe raporty edukacyjne. W końcu XX wieku opublikowano kilka raportów edukacyjnych o zasięgu globalnym z inicjatywy UNESCO, Rady Europy i Klubu Rzymskiego.

Pierwszy z tych raportów był tzw. raport E. Faure'a (1972), przetłumaczony na język polski pt. *Uczyć się, aby być* (1975). Raport stanowił ważny przełom w pojmowaniu pedagogicznego sensu edukacji. Od czasu jego opublikowania na znaczeniu zyskała idea przewodnia reform oświatowych, jako idea uczenia się przez całe życie, jako warunek ludzkiej egzystencji (uczyć się, aby być). Raport podkreślał więc szczególną rolę uczenia się w przezwyciężaniu zagrożeń cywilizacyjnych, szansę na lepszy start społeczny, zerwanie z ubóstwem i wykluczeniem społecznym [2].

W roku 1979 ukazał się raport edukacyjny wydany pod auspicjami Klubu Rzymskiego pod znamennym tytułem *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* (Botkin i in., 1982). Raport ten podkreślał rolę uczenia się antycypującego i innowacyjnego, które winno

stanowiąc przeciwwagę dla dominującego w dotychczasowej praktyce szkolnej uczenia się zachowawczego. W projektowaniu celów edukacyjnych pojawia się kategoria przyszłości, podkreśla się potrzebę takiego kształcenia, by przygotować kandydatów do nieustannie zmieniającego się świata [3].

Z kolei raport pod wymownym tytułem *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* (1982) w sposób dobitny podkreślając ważne jest posiadanie umiejętności i motywacji do dalszego uczenia się (umieć i chcieć się uczyć), tworzenie warunków ku temu, by uczniowie i nauczyciele takie potrzeby odczuwali. Może to mieć formę przekraczania dotychczasowych swoich możliwości i szans społecznych [4].

Ostatni do tej pory raport przygotowany przez Międzynarodową Komisję do Spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem J. Delorsa (1996), bardzo wyraźnie wskazuje na rolę uczenia się na różnych poziomach kształcenia, a edukację traktuje jak ów skarb znaleziony przez pracującego rolnika w ziemi, co odzwierciedla tytuł dokumentu: *Edukacja, czyli jest w niej ukryty skarb* [5].

Model edukacji przez całe życie jawi się jako odpowiedź na wyzwania szybko zmieniającego się pod względem politycznym, społecznym, i gospodarczym świata. W Raporcie J. Delorsa edukacja ustawiczna jest celem funkcjonowania otwartego społeczeństwa. Powinna ona organizować się wokół czterech celów strategicznych kształcenia, które przez całe życie będą niejako dla każdej jednostki filarami jej wiedzy; powinna być oparta na czterech filarach: Uczyć się, aby wiedzieć; Uczyć się, aby działać; Uczyć się, aby żyć wspólnie; Uczyć się, aby być. Spełnienie tych założeń jest cechą społeczeństwa wiedzy, społeczeństwa informacyjnego.

Uczestnictwo dorosłych w edukacji i szkoleniach jest nierówno rozłożone w poszczególnych krajach Unii Europejskiej, co podkreśla Raport Eurydice (2015). W 2011 roku najniższy poziom odnotowano w Rumunii (8%) i Grecji (11,7%). Natomiast w Szwecji i Luksemburgu odnotowano najwyższe odsetki dorosłych uczestniczących w edukacji i szkoleniach (odpowiednio 71,8% i 70, 1%). Kolejne kraje z wysokim poziomem uczestnictwa to Dania, Niemcy, Francja, Holandia, Finlandia i Norwegia, gdzie odsetek uczących się wynosi od 50% do 60%. We wszystkich krajach, w których odnotowano wysoki odsetek uczestnictwa, aktywność w edukacji pozaformalnej jest bardzo wysoka. Dane na temat uczestnictwa według poziomu wykształcenia wykazują, że podczas, gdy 61,3% dorosłych, którzy ukończyli szkołę wyższą uczestniczy w edukacji i szkoleniach, to wśród tych, którzy mają kwalifikacje na poziomie szkoły średniej II stopnia odsetek ten wynosi 37,7% [6, s. 25].

W kontekście poczynionych rozważań pojawia się pytanie, czy zadanie samodzielnego uczenia się może być kierowane do nauczycieli i uczniów kształcenia zawodowego (szkoły branżowe I i II stopnia w Polsce; nowa nazwa szkół, obowiązująca od 1 września 2017 roku). Odpowiedź na to pytanie jest moim zdaniem twierdząca, z uwagi na ciekawość poznawczą wielu uczniów oraz wysoki poziom motywacji do udziału w interesujących ich różnorodnych projektach, samodzielnego korzystania z różnych źródeł informacji, eksperymentowania i przewidywania wniosków, dzielenia się wiedzą, rozwijania kompetencji poznawczych i społecznych. Jeśli chodzi o nauczycieli kształcenia zawodowego, są oni najczęściej praktykami; szkoła może stanowić dodatkowe miejsce pracy. Wykorzystując swoje kompetencje zawodowe, realizują ci nauczyciele zadania praktyczne. Niechętnie podejmują zadania z zakresu pedagogicznej administracji, na przykład takich jak, pisanie programów nauczania, opracowywanie konspektów zajęć, tworzenie rozkładów materiału nauczania, opracowywanie testów sprawdzających postępy edukacyjne, udział w egzaminach zawodowych i innych zadań. Wymienione obowiązki są realizowane przez nauczycieli nieodpłatnie, w ramach tak zwanego pensum, tworzonego w następujący sposób: 18 godzin dydaktycznych, dopełnione przez dyrektora szkoły do 40 godzin pracy w tygodniu. Co prawda w Polsce funkcjonuje Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej, placówka Ministerstwa Edukacji Narodowej, ale nie jest w stanie przygotować materiałów metodycznych dla wszystkich typów szkół zawodowych w Polsce i prowadzonych przez nie specjalności.

W ciągu ostatnich trzech lat w Polsce można zauważyć wyraźną tendencję rozwoju szkolnictwa zawodowego. Zwiększa się oferta edukacyjna szkół zawodowych, szkół branżowych, które starają się sprostać za potrzebami współczesnego rynku pracy

Cel artykułu: Aby uzasadnić system samokształcenia i rozwoju zawodowego w edukacji Polskiej i Niemiec

Wyniki badań. Istotną perspektywą oglądu idei samokształcenia jest odniesienie jej do wymiaru europejskiego w kontekście kompetencji kluczowych.

W Zaleceniach Parlamentu Europejskiego z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE) kompetencje są definiowane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji [7]. Autorzy używają także określenia „kompetencje kluczowe”, podkreślając iż są to te kompetencje, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia.

Wszystkie kompetencje kluczowe uważane są za równoważnościowe, ponieważ każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie wiedzy. W analizowanej podstawie programowej do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w szkole podstawowej należą: czytanie, myślenie matematyczne, myślenie naukowe, umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w języku obcym, zarówno w mowie, jak i w piśmie, umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, umiejętność uczenia się i umiejętności pracy zespołowej.

W związku z postępującą globalizacją Unia Europejska staje przed coraz to nowymi wyzwaniami, dlatego też każdy obywatel potrzebuje szerokiego wachlarza kompetencji kluczowych, by łatwo przystosować się do szybko zmieniającego się świata, w którym zachodzą rozliczne wzajemne powiązania.

Kompetencje są z reguły określane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia. Z pewnością istotny dla osiągnięcia pożądanego efektów jest wiek ucznia, czas i wymiar oraz jakość oddziaływań pedagogicznych. Kraje członkowskie Unii Europejskiej umówiły się w drodze negocjacji, że pewne umiejętności są ważniejsze od innych, pełnią rolę podstawową oraz uniwersalną w procesie zdobywania kwalifikacji.

Kompetencje kluczowe uważane są za jednakowo ważne, ponieważ każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie wiedzy. Zakresy wielu spośród tych kompetencji częściowo się pokrywają i są powiązane, aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej. Dobrze opanowanie podstawowych umiejętności językowych, korzystania z technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK) stanowią niezbędną podstawę uczenia się; umiejętność uczenia się sprzyja samokształceniu, zwłaszcza w czasach tak szybkiego przyrostu wiedzy. Częstotliwość i tempo dokonywanych zmian w minionych latach w Polsce znacznie utrudniało nauczycielom poznanie istoty wdrażanych reform i właściwe się do nich przygotowywanie, poznanie podstaw programowych, zmian w zakresie kształcenia oraz organizowania egzaminów zawodowych.

Podstawa programowa to jednolity wykaz treści kształcenia, założonych celów oraz przewidywanych efektów na danym etapie edukacyjnym. Każdy etap kształcenia ma swoją odrębną, dopuszczoną w Polsce rozporządzeniem Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN) podstawę programową; także kształcenie zawodowe [8].

W podstawach programowych wszystkich etapów kształcenia; także na poziomie kształcenia zawodowego, podkreśla się znaczenie samokształcenia.

Warunkiem właściwego procesu samokształcenia – bez względu na etap kształcenia – jest włączenie się do aktywnej pracy. Każdy winien dokładnie wiedzieć, jaki jest cel jego pracy, którą będzie wykonywał oraz, jak będzie wyglądał sprawdzian praktyczny lub/i teoretyczny zdobytych przez niego wiadomości, umiejętności i kompetencji społecznych. Zadania do wykonania mogą być podane ustnie, napisane,

rozdane na kartkach lub określone indywidualnie przez uczącego się, umieszczane na platformie edukacyjnej, jeśli w szkole jest taka możliwość. Należy wdrożyć nawyk samodzielnej pracy z podręcznikiem, ćwiczeniem, zeszytem przedmiotowym lub kartą pracy oraz instrukcją. Można uczniom polecić publikacje, strony www, w których znajdują się uzupełniające wiadomości, związane ze zgłębianym tematem, zawierające odpowiedzi na nurtujące pytania.

Trzeba podkreślić, iż uczenie się stanowi jedną z najcenniejszych form ludzkiego doświadczenia, formę szczególnie dynamiczną i bezpośrednio związaną z efektywnością działania. Z tego względu zagadnieniu uczenia się należy nadać priorytet w dydaktyce. Większość podręczników dydaktyki w Polsce należy wzbogacić o treści dotyczące znaczenia samokształcenia i sposobów jego realizacji.

Samokształcenie może przejawiać się w pracy indywidualnej, bądź też grupowej. Zazwyczaj te dwie formy są ze sobą powiązane. Uczestnictwo w zespole związane jest z pracą indywidualną całego jego składu. Udział w pracach zespołu spełnia również zadanie natury wychowawczej: uczy pracować zbiorowo, kształtuje społeczną postawę i przyczynia się do rozwoju kompetencji komunikacyjnych, umożliwia uczenie się przez naśladowanie, może stanowić inspirację do samodzielnego poszukiwania wiedzy, do rozwijania inicjatywności i przedsiębiorczości. Współcześnie przywiązuje się ogromną wagę do tych kompetencji (praca w zespole), a ich sprawdzanie odbywa się podczas rekrutacji. Nie wszystkie kraje stosują szeroko rozwiązania z zakresu samokształcenia, zwłaszcza jeśli chodzi o zawodowe kompetencje praktyczne. W przypadku reform systemów oświaty warto podkreślać i zapisywać w dokumentach legislacyjnych to niezwykle źródło wiedzy, jakim jest samodoskonalenie zawodowe. Konieczne są badania pedagogiczne, które powinny wyprzedzać reformę i towarzyszyć jej przez cały okres wdrażania [9, s. 89].

Istotne znaczenie w rozwoju zawodowym nauczycieli oraz wzbogacaniu kompetencji uczniów, przedstawicieli różnych zawodów, mają edukacyjne wyjazdy zagraniczne.

W sierpniu 2018 roku uczestniczyłam w taki szkoleniu w Niemczech, do którego między innymi przygotowywałam się w ramach samokształcenia (powtórzenie języka niemieckiego -wybranych zwrotów, analiza rejonu geograficznego w Niemczech-miejsca pobytu, przeglądanie stron internetowych współpracujących instytucji i inne działania).

Porównując polski system kształcenia zawodowego z niemieckim, dostrzega się w tym pierwszym przewagę przedmiotów i treści kształcenia o charakterze teoretycznym nad praktycznymi. Uczniowie często w rozmowach podkreślają fakt zmuszania ich do zgłębiania treści humanistycznych, wskazując przedmioty i zagadnienia, których już na etapie kształcenia ponadpodstawowego być nie powinno. Mówią o tym z pewnym rozżaleniem, czują się zawiedzeni, a z taką pasją wybierali daną szkołę, marząc o zawodzie technika weterynarii lub mechanika samochodowego.

Interującym wydaje się niemiecki dualny model kształcenia zawodowego.

Schemat zakłada połączenie nauki teoretycznej z praktyczną nauką zawodu. Chcąc zdobyć wykształcenie zawodowe w drodze dualnego kształcenia uczniowie muszą ukończyć trzyletnią naukę zawodu w szkole i zakładzie pracy, zgodnie z wybranym kierunkiem. Mogą też uczęszczać do specjalistycznych szkół zawodowych, podlegających wyłącznemu nadzorowi państwa.

W systemie dualnym każdy uczeń jest zobowiązany do zorganizowania sobie praktyki oraz znalezienia swojego pracodawcy; stawia się tutaj na samodzielność ucznia. Nauka praktyczna zawodu trwa trzy, cztery dni w tygodniu. Jeden dzień z całego tygodnia jest poświęcony na kształcenie teoretyczne. Takim programem objęte są wszystkie komórki organizacyjne zakładu, działy danej firmy, które są istotne dla zawodu. Bardzo ważnym punktem kształcenia dualnego jest aspekt finansowy – uczeń za praktykę otrzymuje wynagrodzenie pieniężne.

Szansą lepszego kształcenia w Niemczech stała się współpraca szkół zawodowych z określonymi pracodawcami. Pojawienie się na rynku edukacyjnym Niemieckich Ośrodków Szkoleniowych dla

Techniki Rolniczej (German Academy Of Agricultural Technology) – DEULA Nienburg (Dolna Saksonia) spowodowało znaczny rozwój edukacji zawodowej a co za tym idzie pojawienie się wykwalifikowanych pracowników, specjalistów w określonych grupach zawodowych.

Kierunki działania tych ośrodków nastawione są na szeroko rozwinięty rynek zawodowy. Prowadzą one szkolenia, obejmujące określone działy gałęzi rolniczych, tj. przemysł i rzemiosło (spawacz, wózki widłowe, pracownicy solarów, pracownicy OBI, piły łańcuchowe); rolnictwo i nowe energie (pracownicy biogazowni, hodowcy bydła mlecznego, hodowcy bydła mięsnego, hodowcy trzody chlewnej); leśnictwo i ogrodnictwo (aranżacja ogrodów).

Mottem przewodnim kształcenia w Ośrodkach Rolniczych DEULA jest *Nasza wiedza – Twój sukces*.

Szkoły zawodowe w Niemczech mają też silne wsparcie od producentów i pracodawców znanych na całym świecie, takich jak – koncern samochodowy VOLKSWAGEN AG, firma CLAAS (maszyny rolnicze).

Bardzo ważnym punktem w kształceniu zawodowym jest uczenie teoretyczne i praktyczne grup serwisowych, związanych z danym przedsiębiorstwem. Każdy, kto ukończy kurs i zda egzamin końcowy z wynikiem pozytywnym, ma zagwarantowaną pracę. Możliwość włączenia się tego typu pracodawców w proces kształcenia znacznie wzmocnił rynek zawodowy w Niemczech. Spowodował też doskonalenie się nauczycieli przedmiotów zawodowych w określonych branżach, tworzenie programów nauczania z koncentrowanych na danym zawodzie, a nawet na określonej firmie. Pracodawcy mają znaczący wpływ na konstruowanie oferty kształcenia w szkołach i formach pozaszkolnych. Oni też ponoszą koszty związane z wyuczeniem praktykanta określonego zawodu.

Interującym elementem oferty ośrodków DEULA jest to, że przyjmują uczniów, praktykantów z całego świata. Jedynym, ale znaczącym elementem weryfikacji kandydatów, jest znajomość języka niemieckiego. W procesie kształcenia zawodowego w Niemczech, zarówno nauczycieli, jak i uczniów, obowiązują rozwiązania systemowe: scentralizowany system kształcenia zawodowego i doskonalenia, praktycyzm, zaufanie do nauczyciela, rezygnacja z samokształcenia na rzecz edukacji kierowanej i zorganizowanej, a także nadzorowanej. Wiele zakładów produkcyjnych umożliwia w ramach orientacji zawodowej wizyty przedszkolaków i młodszych uczniów, przygotowując dla nich środki dydaktyczne oraz interesujące zajęcia. Podczas takich zawodoznawczych wizyt specjaliści obserwują kompetencje dzieci, typując niektóre do objęcia specjalną opieką. Dotyczy to dzieci uzdolnionych pod kątem zdiagnozowania kompetencji przydatnych w danym zakładzie produkcyjnym. Wytypowane dzieci lub młodzi uczniowie objęci są mecenatem danego zakładu pracy. Dalekowzroczność w procesie kształcenia i rekrutacji przyszłych pracowników jest godna uwagi. Proces nabywania niezbędnych kompetencji zostaje znacznie wydłużony, co wpływa na ich wysoką jakość. Być może sposób wzbogacania wiedzy i umiejętności nie jest tak powszechny jak w Polsce. Mam wrażenie jakby samokształcenie w naszym kraju było sposobem tłumaczenia i uzupełniania wszelkich niedostatków kształcenia.

Należy zadać sobie pytanie, a jak wygląda kształcenie zawodowe w Polsce? Od dwóch lat wprowadzana jest nowa reforma, która skupia się na rozwoju kształcenia zawodowego. Z największego w Polsce badania rynku pracy BKL (Bilans Kapitału Ludzkiego) wynika, że pracodawcy mają problemy z rekrutacją kandydatów, odpowiadających ich oczekiwaniom. Główne przyczyny to: przewaga teorii nad praktyką, brak pracowników z poszukiwanymi umiejętnościami, niechęć do doskonalenia zawodowego i samokształcenia.

W odpowiedzi na te argumenty Ministerstwo Edukacji Narodowej, w ramach modernizacji kształcenia zawodowego, wprowadziło nową podstawę programową 2017. Zmiany, jakie zostały zaproponowane, to przede wszystkim; inna klasyfikacja zawodów, zaktualizowane programy nauczania, zintensyfikowane doradztwo zawodowe w szkołach ponadgimnazjalnych.

Wnioski i perspektywy dalszych badań. Nowe podejście wobec kształcenia zawodowego w Polsce sprawia, że współczesny nauczyciel jest niezwykle obciążony obowiązkami zawodowymi. Wymaga się od niego, by był twórcą programów nauczania, autorem materiałów metodycznych, przygotował podręcznik, realizował zadania dydaktyczno-wychowawcze w duchu nowoczesnej filozofii i psychologii, był nowatorski i kreatywny. Kryteria te wpisano do aktów

prawnych, regulujących awans zawodowy nauczyciela oraz cyklicznie dokonywaną ocenę pracy zawodowej (2018). Od spełnienia wspomnianych wymogów zależy gratyfikacja finansowa - wynagrodzenie. Kiedy zostanie zakończony pierwszy cykl kształcenia, a mury szkół zawodowych opuszczą pierwsi absolwenci (2020), będzie możliwa ocena efektywności i skuteczności kształcenia po wprowadzeniu zmiany. Oby wyniki okazały się pomyślne.

Literatura

1. Janicka-Panek T. (2018), Idea samokształcenia w wychowaniu przedszkolnym i edukacji wczesnoszkolnej w Polsce (z teorii i praktyki). Mukaczewo: Naukowy Zbiór Mukaczewskiego Państwowego Uniwersytetu *Pedagogika i Psychologia*
2. Faure E. i in. (1975), *Uczyć się, aby być*. Warszawa: PWN, s. 244-248
3. Botkin J. W., Elmandjra M., Malitza M. (1982), *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć lukę ludzką*. Warszawa: PWN
4. Komisja Europejska (1997), Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. Warszawa: WSP TWP
5. Delors J. red. (1998), Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO. Tł. W. Rabczuk. Radom: SOP, ITeE
6. Komisja Europejska /EACEA/Eurydice (2015), Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities. (Edukacja i szkolenia dorosłych w Europie: zwiększanie dostępu do możliwości uczenia się) Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
7. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)
8. Podstawa programowa kształcenia zawodowego (2017)
9. Nyczkało N. G., Szlosek F. (2008), Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie-na tle przemian. Warszawa-Radom: APS, ITeE-PIB

References

1. Janicka-Panek T. (2018), Idea samokształcenia w wychowaniu przedszkolnym i edukacji wczesnoszkolnej w Polsce (z teorii i praktyki). Mukaczewo: Naukowy Zbiór Mukaczewskiego Państwowego Uniwersytetu *Pedagogika i Psychologia*
2. Faure E. i in. (1975), *Uczyć się, aby być*. Warszawa: PWN, s. 244-248
3. Botkin J. W., Elmandjra M., Malitza M. (1982), *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć lukę ludzką*. Warszawa: PWN
4. Komisja Europejska (1997), Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. Warszawa: WSP TWP
5. Delors J. red. (1998), Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO. Tł. W. Rabczuk. Radom: SOP, ITeE
6. Komisja Europejska /EACEA/Eurydice (2015), Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities. (Edukacja i szkolenia dorosłych w Europie: zwiększanie dostępu do możliwości uczenia się) Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
7. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)
8. Podstawa programowa kształcenia zawodowego (2017)
9. Nyczkało N. G., Szlosek F. (2008), Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie-na tle przemian. Warszawa-Radom: APS, ITeE-PIB

Professional development and self-education is the basic way to keep up with the progress of general knowledge, as well as the progress of your own specialty and professional preparation. The obligation to update knowledge is a necessity resulting from the accelerated development of science and technology as well as the dynamics of social life. In the modern world knowledge (information, skills and social competences) can be deepened by classical methods, such as „a live word” and studying literature. The knowledge can also be deepened by the use of modern technologies, such as computer programs, the Internet and websites, as well as through international exchanges of teachers and students. A significant role in the evolution of the learning process, including lifelong learning, has been played by international educational reports.

Key words: lifelong learning, professional development, self-education, vocational training in Poland and Germany

В статті розглядається проблема професійного розвитку та самоосвіти як основного способу забезпечення відповідності прогресу загальних знань в рамках своєї спеціальності та професійної підготовки. Мета статті: обґрунтування системи самоосвіти та професійного розвитку в освіті Польщі та Німеччини. Наголошено, що обов'язок для кожної людини оновлювати знання є необхідністю, що випливає з прискореного розвитку науки та техніки, а також динаміки суспільного життя. В даний час знання (знання, навички та соціальні компетенції) можна поглиблювати за допомогою класичних методів, таких як сучасна наукова та методична література та ретроспективне вивчення літератури, використання сучасних технологій: комп'ютерних програм, Інтернет та веб-сайтів, а також на основі міжнародних обмінів викладачів та студентів. Значну роль в еволюції навчального процесу; включаючи і освіту, що розуміється як життєвий процес, відіграють міжнародні освітні гранти. Здійснено порівняльний аналіз системи навчання впродовж життя та удосконалення професійних навичок і професійного зростання в Польщі та Німеччині. Зроблено висновок, що новий підхід до професійної освіти в Польщі робить сучасного вчителя надзвичайно зайнятим щодо професійних обов'язків. Він повинен бути творцем навчального плану, автором методологічних матеріалів, та підручників, виконувати дидактичні та виховні завдання в дусі сучасної філософії та психології, бути інноваційним та творчим.

Ключові слова: безперервне навчання, професійний розвиток, самоосвіта, професійне навчання у Польщі та Німеччині.

UDK 373.6(075)

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-236-240

Janicka-Panek Teresa

Prof. nadzw., doktor, Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Skierniewicach

KOMPETENCJE KLUCZOWE OKREŚLONE PRZEZ UNIĘ EUROPEJSKĄ A ICH UWZGLĘDNIENIE W KLASACH I-III SZKOŁY PODSTAWOWEJ W POLSCE

W dokumencie Parlamentu Europejskiego z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE) kompetencje są definiowane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Autorzy używają także określenia „kompetencje kluczowe”, podkreślając, iż są to te kompetencje, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia. Wszystkie kompetencje kluczowe uważane są za równoważące, ponieważ każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie wiedzy.

Słowa kluczowe: kompetencje kluczowe, podstawy uczenia się, podstawa programowa, uczeń klas I-III

Stwierdzenie problemu. W podstawie programowej do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w szkole podstawowej należą: czytanie, myślenie matematyczne, myślenie naukowe, umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w języku obcym, zarówno w mowie, jak i w piśmie, umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, umiejętność uczenia się i umiejętność pracy zespołowej.

Analiza ostatnich badań i publikacji. W związku z postępującą globalizacją Unia Europejska stała przed coraz to nowymi wyzwaniami, dlatego zakładano też, że każdy obywatel będzie potrzebował szerokiego wachlarza kompetencji kluczowych, by łatwo przystosować się do szybko zmieniającego się świata, w którym zachodzą rozliczne wzajemne powiązania [1]. Edukacja w swym podwójnym – społecznym i ekonomicznym – wymiarze ma do odegrania zasadniczą rolę polegającą na zapewnieniu nabycia przez obywateli Europy kompetencji kluczowych koniecznych, aby umożliwić im elastyczne dostosowywanie się do takich zmian.

W szczególności, opierając się na wielorakich kompetencjach indywidualnych, należy sprostać zróżnicowanym potrzebom osób uczących się poprzez zapewnienie równości i dostępu dla tych grup, które ze względu na trudności edukacyjne, spowodowane okolicznościami osobistymi, społecznymi, kulturowymi lub ekonomicznymi, wymagają szczególnego wsparcia w realizacji swojego potencjału edukacyjnego. Przykładami takich grup są osoby o niskich kwalifikacjach podstawowych, w szczególności osoby o niskiej sprawności w zakresie czytania i pisania, osoby przedwcześnie kończące naukę szkolną, długotrwale bezrobotne, powracający do pracy po długotrwałym urlopie, osoby starsze, migranci oraz osoby niepełnosprawne.

W tym kontekście głównymi celami ram odniesienia są:

1) określenie i zdefiniowanie kompetencji kluczowych koniecznych do osobistej samorealizacji, bycia aktywnym obywatelem, spójności społecznej i uzyskania szans na zatrudnienie w społeczeństwie wiedzy;

2) wspieranie działań państw członkowskich zmierzających do zapewnienia młodym ludziom po zakończeniu kształcenia i szkoleń kompetencji kluczowych w stopniu przygotowującym ich do dorosłego życia i stanowiącym podstawę dla dalszej nauki i życia zawodowego, oraz zapewnienia dorosłym możliwości rozwijania i aktualizowania ich kompetencji kluczowych w ciągu całego życia;

3) dostarczenie twórcom polityki, instytucjom edukacyjnym, pracodawcom oraz osobom uczącym się narzędzia referencyjnego na poziomie europejskim, aby ułatwić starania na rzecz osiągnięcia wspólnie uzgodnionych celów na szczeblu krajowym i europejskim;

4) określenie ram dalszego działania na poziomie Wspólnoty zarówno w zakresie programu roboczego Edukacja i Szkolenia 2010, jak i wspólnotowych programów edukacji i szkolenia.

Cel artykułu: ukierunkowanie na treść kluczowych kompetencji, które mają powstać w szkole podstawowej w Polsce

Wyniki badań. Kompetencje są definiowane w niniejszym dokumencie jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których

wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia.

W ramach odniesienia ustanowiono osiem kompetencji kluczowych:

- 1) porozumiewanie się w języku ojczystym;
- 2) porozumiewanie się w językach obcych;
- 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
- 4) kompetencje informatyczne;
- 5) umiejętność uczenia się;
- 6) kompetencje społeczne i obywatelskie;
- 7) inicjatywność i przedsiębiorczość; oraz
- 8) świadomość i ekspresja kulturalna.

Kompetencje kluczowe uważane są za jednakowo ważne, ponieważ każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie wiedzy. Zakresy wielu spośród tych kompetencji częściowo się pokrywają i są powiązane, aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej. Dobre opanowanie podstawowych umiejętności językowych, czytania, pisania, liczenia i umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK) jest niezbędną podstawą uczenia się; umiejętność uczenia się sprzyja wszelkim innym działaniom kształceniowym. Niektóre zagadnienia mają zastosowanie we wszystkich elementach ram odniesienia: krytyczne myślenie, kreatywność, inicjatywność, rozwiązywanie problemów, ocena ryzyka, podejmowanie decyzji i konstruktywne kierowanie emocjami są istotne we wszystkich ośmiu kompetencjach kluczowych.

1. Porozumiewanie się w języku ojczystym, to zdolność wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) oraz językowej interakcji w odpowiedniej i kreatywnej formie w pełnym zakresie kontekstów społecznych i kulturowych – w edukacji i szkoleniu, pracy, domu i czasie wolnym.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

Kompetencja komunikacyjna jest wynikiem opanowania języka ojczystego, nieodłącznie związanego z rozwojem indywidualnych zdolności poznawczych umożliwiających interpretację świata i relacje z innymi ludźmi. Porozumiewanie się w języku ojczystym wymaga od osoby znajomości słownictwa, gramatyki funkcjonalnej i funkcji języka. Obejmuje ona świadomość głównych typów interakcji słownej, znajomość pewnego zakresu tekstów literackich i innych, głównych cech rozmaitych stylów i rejestrów języka oraz świadomość zmienności języka i sposobów porozumiewania się w różnych kontekstach.

Osoby powinny posiadać umiejętność porozumiewania się w mowie i piśmie w różnych sytuacjach komunikacyjnych, a także obserwowania swojego sposobu porozumiewania się i przystosowywania go do wymogów sytuacji. Kompetencja ta obejmuje również umiejętności rozróżniania i wykorzystywania różnych typów tekstów, poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji, wykorzystywania pomocy oraz formułowania i wyrażania własnych argumentów w mowie i w piśmie w przekonujący sposób, odpowiednio do kontekstu.

Pozytywna postawa w stosunku do porozumiewania się w ojczystym języku obejmuje skłonność do krytycznego i konstruktywnego dialogu, wrażliwość na walory estetyczne oraz chęć ich urzeczywistniania oraz zainteresowanie kontaktami z innymi ludźmi. Wiąże się to ze świadomością oddziaływania języka na innych ludzi oraz potrzebę rozumienia i używania języka w sposób pozytywny i odpowiedzialny społecznie.

2. **Porozumiewanie się w językach obcych** opiera się w znacznej mierze na tych samych wymiarach umiejętności, co porozumiewanie się w języku ojczystym – na zdolności do rozumienia, wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) w odpowiednim zakresie kontekstów społecznych i kulturalnych (w edukacji i szkoleniu, pracy, domu i czasie wolnym) w zależności od chęci lub potrzeb danej osoby. Porozumiewanie się w obcych językach wymaga również takich umiejętności, jak mediacja i rozumienie różnic kulturowych. Stopień opanowania języka przez daną osobę może być różny w przypadku czterech kompetencji językowych (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) i poszczególnych języków oraz zależny od społecznego i kulturowego kontekstu osobistego, otoczenia oraz potrzeb lub zainteresowań danej osoby.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

Kompetencja porozumiewania się w obcych językach wymaga znajomości słownictwa i gramatyki funkcjonalnej oraz świadomości głównych typów interakcji słownej i rejestrów języka. Istotna jest również znajomość konwencji społecznych oraz aspektu kulturowego i zmienności języków. W kontekście wielokulturowych i wielojęzycznych społeczeństw Europy uznaje się, że język ojczysty nie we wszystkich przypadkach musi być językiem urzędowym państwa członkowskiego oraz że umiejętność porozumiewania się w języku urzędowym jest warunkiem wstępnym zapewnienia pełnego uczestnictwa jednostki w społeczeństwie. W niektórych państwach członkowskich językiem ojczystym może być jeden z kilku języków urzędowych. Środki stosowane w takich przypadkach, oraz odpowiednie stosowanie definicji, należą do kompetencji poszczególnych państw członkowskich i są uzależnione od ich specyficznych potrzeb i okoliczności. Ważne jest uznanie faktu, że liczni Europejczycy żyją w rodzinach i społecznościach dwujęzycznych lub wielojęzycznych oraz że język urzędowy kraju, w którym mieszkają, może nie być ich językiem ojczystym. Dla tych grup wspomniana wyżej umiejętność może dotyczyć raczej języka urzędowego niż języka obcego. Ich potrzeby, motywacja oraz społeczne lub ekonomiczne powody rozwijania tej umiejętności jako wsparcia dla integracji będą inna niż na przykład w przypadku osób, które uczą się języka obcego z myślą o podróżach lub pracy. Środki stosowane w takich przypadkach, oraz odpowiednie stosowanie definicji, podlegają kompetencji poszczególnych państw członkowskich i są uzależnione od ich specyficznych potrzeb i okoliczności.

Na niezbędne umiejętności w zakresie komunikacji w językach obcych składa się zdolność rozumienia komunikatów słownych, inicjowania, podtrzymywania i kończenia rozmowy oraz czytania, rozumienia i pisanie tekstów, odpowiednio do potrzeb danej osoby. Osoby powinny także być w stanie właściwie korzystać z pomocy oraz uczyć się języków również w nieformalny sposób w ramach uczenia się przez całe życie.

Pozytywna postawa obejmuje świadomość różnorodności kulturowej, a także zainteresowanie i ciekawość języków i komunikacji międzykulturowej.

3. Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne

Kompetencje matematyczne obejmują umiejętność rozwijania i wykorzystywania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennych sytuacji. Istotne są zarówno proces i czynność, jak i wiedza, przy czym podstawę stanowi należyte opanowanie umiejętności liczenia. Kompetencje matematyczne obejmują – w różnym stopniu – zdolność i chęć wykorzystywania matematycznych sposobów myślenia (myślenie logiczne i przestrzenne) oraz prezentacji (wzory, modele, konstrukty, wykresy, tabele).

Kompetencje naukowe odnoszą się do zdolności i chęci wykorzystywania istniejącego zasobu wiedzy i metodologii do wyjaśniania świata przyrody, w celu formułowania pytań i wyciągania wniosków opartych na dowodach. Za kompetencje techniczne uznaje się stosowanie tej wiedzy i metodologii w odpowiedzi na postępowanie potrzeb lub pragnień ludzi. Kompetencje w zakresie nauk i techniki obejmują rozumienie zmian powodowanych przez działalność ludzką oraz odpowiedzialność poszczególnych obywateli.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

Konieczna wiedza w dziedzinie matematyki obejmuje solidną umiejętność liczenia, znajomość miar i struktur, głównych operacji i sposobów prezentacji matematycznej, rozumienie terminów i pojęć matematycznych, a także świadomość pytań, na które matematyka może dać odpowiedź.

Osoba powinna posiadać umiejętności stosowania głównych zasad i procesów matematycznych w codziennych sytuacjach prywatnych i zawodowych, a także śledzenia i oceniania ciągów argumentów. Powinna ona być w stanie rozumować w matematyczny sposób, rozumieć dowód matematyczny i komunikować się językiem matematycznym oraz korzystać z odpowiednich pomocy.

Pozytywna postawa w matematyce opiera się na szacunku dla prawdy i chęci szukania przyczyn i oceniania ich zasadności.

W przypadku nauki i techniki, niezbędna wiedza obejmuje główne zasady rządzące naturą, podstawowe pojęcia naukowe, zasady i metody, technikę oraz produkty i procesy techniczne, a także rozumienie wpływu nauki i technologii na świat przyrody. Kompetencje te powinny umożliwiać osobom lepsze rozumienie korzyści, ograniczeń i zagrożeń wynikających z teorii i zastosowań naukowych oraz techniki w społeczeństwach w sensie ogólnym (w powiązaniu z podejmowaniem decyzji, wartościami, zagadnieniami moralnymi, kulturą itp.).

Umiejętności obejmują zdolność do wykorzystywania i posługiwania się narzędziami i urządzeniami technicznymi oraz danymi naukowymi do osiągnięcia celu bądź podjęcia decyzji lub wyciągnięcia wniosku na podstawie dowodów. Osoby powinny również być w stanie rozpoznać niezbędne cechy postępowania naukowego oraz posiadać zdolność wyrażania wniosków i sposobów rozumowania, które do tych wniosków doprowadziły. Kompetencje w tym obszarze obejmują postawy krytycznego rozumienia i ciekawości, zainteresowanie kwestiami etycznymi oraz poszanowanie zarówno bezpieczeństwa, jak i trwałości, w szczególności w odniesieniu do postępu naukowo – technicznego w kontekście danej osoby, jej rodziny i społeczności oraz zagadnień globalnych.

4. **Kompetencje informatyczne** obejmują umiejętne i krytyczne wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego (TSI) w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się. Opierają się one na podstawowych umiejętnościach w zakresie TIK: wykorzystywania komputerów do uzyskiwania, oceny, przechowywania, tworzenia, prezentowania i wymiany informacji oraz do porozumiewania się i uczestnictwa w sieciach współpracy za pośrednictwem Internetu.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

Kompetencje informatyczne wymagają solidnego rozumienia i znajomości natury, roli i możliwości TSI w codziennych kontekstach: w życiu osobistym i społecznym, a także w pracy. Obejmuje to główne aplikacje komputerowe – edytory tekstu, arkusze kalkulacyjne, bazy danych, przechowywanie informacji i posługiwanie się nimi – oraz rozumienie możliwości i potencjalnych zagrożeń związanych z Internetem i komunikacją za pośrednictwem mediów elektronicznych (poczta elektroniczna, narzędzia sieciowe) do celów pracy, rozrywki, wymiany informacji i udziału w sieciach współpracy, a także do celów uczenia się i badań. Osoby powinny także rozumieć, w jaki sposób TSI mogą wspierać kreatywność i innowacje, a także być świadome zagadnień dotyczących prawdziwości i rzetelności dostępnych informacji oraz zasad prawnych i etycznych mających zastosowanie przy interaktywnym korzystaniu z TSI.

Konieczne umiejętności obejmują zdolność poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji oraz ich wykorzystywania w

krytyczni systematyczny sposób, przyjedno cześniej ocenie ich odpowiedności, zrozóżnieniem elementów rzeczywistych od wirtualnych przy rozpoznawaniu połączeń. Osoby powinny posiadać umiejętności wykorzystywania narzędzi do tworzenia, prezentowania i rozumienia złożonych informacji, a także zdolność docierania do usług oferowanych w Internecie, wyszukiwania ich i korzystania z nich; powinny również być w stanie stosować TSI jako wsparcie krytycznego myślenia, kreatywności i innowacji. Korzystanie z TSI wymaga krytycznej i refleksyjnej postawy w stosunku do dostępnych informacji oraz odpowiedzialnego wykorzystywania mediów interaktywnych. Rozwijaniu tych kompetencji sprzyja również zainteresowanie udziałem w społecznościach i sieciach w celach kulturalnych, społecznych lub zawodowych.

5. Umiejętność uczenia się, to zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach. Kompetencja ta obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się. Kompetencja ta oznacza nabywanie, przetwarzanie i przyswajanie nowej wiedzy i umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze wskazówek. Umiejętność uczenia się pozwala osobom nabyć umiejętność korzystania z wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się i ogólnych doświadczeń życiowych w celu wykorzystywania i stosowania wiedzy i umiejętności w różnorodnych kontekstach – w domu, w pracy, a także w edukacji i szkoleniu. Kluczowymi czynnikami w rozwinięciu tej kompetencji u danej osoby są motywacja i wiara we własne możliwości.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

W sytuacji, kiedy uczenie się skierowane jest na osiągnięcie konkretnych celów pracy lub kariery, osoba powinna posiadać znajomość wymaganych kompetencji, wiedzy, umiejętności i kwalifikacji. We wszystkich przypadkach umiejętność uczenia się wymaga od osoby znajomości i rozumienia własnych preferowanych strategii uczenia się, silnych i słabych stron własnych umiejętności i kwalifikacji, a także zdolności poszukiwania możliwości kształcenia i szkolenia się oraz dostępnej pomocy lub wsparcia. Umiejętność uczenia się wymaga po pierwsze nabycia podstawowych umiejętności czytania, pisania, liczenia i umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych koniecznych do dalszego uczenia się. Na podstawie tych umiejętności, osoba powinna być w stanie docierać do nowej wiedzy i umiejętności oraz zdobywać, przetwarzać i przyswajać je. Wymaga to efektywnego zarządzania własnymi wzorcami uczenia się, kształtowania kariery i pracy, a szczególnie wytrwałości w uczeniu się, koncentracji na dłuższych okresach oraz krytycznej refleksji na temat celów uczenia się. Osoby powinny być w stanie poświęcać czas na samodzielną naukę charakteryzującą się samodyscypliną, ale również na wspólną pracę w ramach procesu uczenia się, czerpać korzyści z różnorodności grup oraz dzielić się nabytą wiedzą i umiejętnościami. Powinny być w stanie organizować własny proces uczenia się, ocenić swoją pracę oraz w razie potrzeby szukać rady, informacji i wsparcia.

Pozytywna postawa obejmuje motywację i wiarę we własne możliwości w uczeniu się i osiąganiu sukcesów w tym procesie przez całe życie. Nastawienie na rozwiązywanie problemów sprzyja zarówno procesowi uczenia się, jak i zdolności osoby do pokonywania przeszkód i zmieniania się. Chęć wykorzystywania doświadczeń z życia i uczenia się, a także ciekawość w poszukiwaniu możliwości uczenia się i wykorzystywania tego procesu w różnorodnych sytuacjach życiowych to niezbędne elementy pozytywnej postawy.

6. Kompetencje społeczne i obywatelskie, to kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe obejmujące pełny zakres zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w społecznościach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością, a także rozwiązywania konfliktów w razie potrzeby. Kompetencje obywatelskie przygotowują osoby do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim w oparciu o znajomości pojęć i struktur społecznych i

politycznych oraz poczucie się do aktywnego i demokratycznego uczestnictwa.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

Kompetencje społeczne są związane z dobrem osobistym i społecznym, które wymaga świadomości, w jaki sposób można zapewnić sobie optymalny poziom zdrowia fizycznego i psychicznego, rozumianego również jako zasób danej osoby i jej rodziny oraz bezpośredniego otoczenia społecznego, a także wiedzy, w jaki sposób może się do tego przyczynić odpowiedni styl życia. Dla powodzenia w kontaktach interpersonalnych i uczestnictwie społecznym niezbędne jest rozumienie zasad postępowania i reguł zachowania ogólnie przyjętych w różnych społecznościach i środowiskach (np. w pracy). Równie istotna jest świadomość podstawowych pojęć dotyczących osób, grup, organizacji zawodowych, równości płci i niedyskryminacji, społeczeństwa i kultury. Konieczne jest rozumienie wielokulturowych i społeczno-ekonomicznych wymiarów społeczeństw europejskich, a także wzajemnej interakcji narodowej tożsamości kulturowej i tożsamości europejskiej.

Podstawowe umiejętności w zakresie tej kompetencji obejmują zdolność do konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, wykazywania się tolerancją, wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia, negocjowania połączonego ze zdolnością tworzenia klimatu zaufania, a także zdolność do empatii. Osoby powinny być zdolne do radzenia sobie ze stresem i frustracją oraz do wyrażania ich w konstruktywny sposób, a także powinny dokonywać rozróżnienia sfery osobistej i zawodowej. Kompetencja ta opiera się na współpracy, asertywności i prawości. Osoby powinny interesować się rozwojem społeczno-gospodarczym, komunikacją międzykulturową, cenić różnorodność i szanować innych ludzi, a także być przygotowane na pokonywanie uprzedzeń i osiągnięcie kompromisu.

Kompetencje obywatelskie opierają się na znajomości pojęć demokracji, sprawiedliwości, równości, obywatelstwa i praw obywatelskich, łącznie ze sposobem ich sformułowania w Karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej i międzynarodowych deklaracjach oraz ich stosowaniem przez różne instytucje na poziomach lokalnym, regionalnym, krajowym, europejskim i międzynarodowym. Obejmują one również znajomość współczesnych wydarzeń, jak i głównych wydarzeń i tendencji w narodowej, europejskiej i światowej historii. Ponadto, należy zwiększyć świadomość celów, wartości i polityk, jakimi kierują siły społeczne i polityczne. Niezbędna jest również znajomość integracji europejskiej oraz struktur UE, z ich głównymi celami i wartościami, jak i świadomość różnorodności i tożsamości kulturowych w Europie.

Umiejętności w zakresie kompetencji obywatelskich obejmują zdolność do efektywnego zaangażowania, wraz z innymi ludźmi, w działania publiczne, wykazywania solidarności i zainteresowania rozwiązywaniem problemów stojących przed lokalnymi i szerszymi społecznościami. Do umiejętności tych należy krytyczna i twórcza refleksja oraz konstruktywne uczestnictwo w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich oraz procesach podejmowania decyzji na wszystkich poziomach, od lokalnego, poprzez krajowy, po europejski, szczególnie w drodze głosowania. Pełne poszanowanie praw człowieka, w tym równości, jako podstawy demokracji, uznanie i zrozumienie różnic w systemach wartości różnych religii i grup etnicznych, to fundamenty pozytywnej postawy. Oznacza ona zarówno wykazywanie poczucia przynależności do własnego otoczenia, kraju, Unii Europejskiej i Europy jako całości oraz do świata, jak i gotowość do uczestnictwa w demokratycznym podejmowaniu decyzji na wszystkich poziomach. Obejmuje ona również wykazywanie się poczuciem obowiązku, jak i okazywanie zrozumienia i poszanowania wspólnych wartości, niezbędnych do zapewnienia spójności wspólnoty, takich jak respektowanie demokratycznych zasad. Konstruktywne uczestnictwo obejmuje również działalność obywatelską, wspieranie różnorodności i spójności społecznej i zrównoważonego rozwoju oraz gotowość poszanowania wartości i prywatności innych osób.

7. Inicjatywność i przedsiębiorczość oznaczają zdolność osoby do wcielania pomysłów w czyn. Obejmują one kreatywność,

innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów. Stanowią one wsparcie dla indywidualnych osób nie tylko w ich codziennym życiu prywatnym i społecznym, ale także w ich miejscu pracy pomagając im uzyskać świadomość kontekstu ich pracy i zdolność wykorzystywania szans; są podstawą bardziej konkretnych umiejętności i wiedzy potrzebnych tym, którzy podejmują przedsięwzięcia o charakterze społecznym lub handlowym lub w nich uczestniczą. Powinny one obejmować świadomość wartości etycznych i promować dobre zarządzanie.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

Konieczna wiedza obejmuje zdolność identyfikowania dostępnych możliwości działalności osobistej, zawodowej lub gospodarczej, w tym szerszych zagadnień stanowiących kontekst pracy i życia ludzi, takich jak ogólne rozumienie zasad działania gospodarki, a także szanse i wyzwania stojące przed pracodawcami i organizacjami. Osoby powinny również być świadome zagadnień etycznych związanych z przedsiębiorstwami oraz tego, w jaki sposób mogą one wywoływać pozytywne zmiany, np. poprzez sprawiedliwy handel lub przedsięwzięcia społeczne. Umiejętności odnoszą się do proaktywnego zarządzania projektami (co obejmuje np. planowanie, organizowanie, zarządzanie, kierowanie i zlecanie zadań, analizowanie, komunikowanie, sporządzanie raportów, ocenę i sprawozdawczość), skutecznej reprezentacji i negocjacji oraz zdolności zarówno pracy indywidualnej, jak i współpracy w zespołach. Niezbędna jest umiejętność oceny i identyfikacji własnych mocnych i słabych stron, ataków ocen ryzyka i podejmowania go w uzasadnionych przypadkach.

Postawa przedsiębiorcza charakteryzuje się inicjatywnością, aktywnością, niezależnością i innowacyjnością zarówno w życiu osobistym i społecznym, jak i w pracy. Obejmuje również motywację i determinację w kierunku realizowania celów, czy to osobistych, czy wspólnych, zarówno prywatnych jak i w pracy.

8. Świadomość i ekspresja kulturalna polega na docenianiu znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i uczuć za pośrednictwem szeregu środków wyrazu, w tym muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

Wiedza kulturalna obejmuje świadomość lokalnego, narodowego i europejskiego dziedzictwa kulturalnego oraz jego miejsca w świecie. Obejmuje ona podstawową znajomość najważniejszych dzieł kultury, w tym współczesnej kultury popularnej. Niezbędne jest rozumienie kulturowej i językowej różnorodności w Europie i w innych regionach świata oraz konieczności jej zachowania, a także zrozumienie znaczenia czynników estetycznych w życiu codziennym.

Umiejętności obejmują zarówno wrażliwość, jak i ekspresję: wrażliwość i przyjemność z odbioru dzieł sztuki i widowisk, jak i wyrażanie siebie poprzez różnorodne środki z wykorzystaniem wrodzonych zdolności. Umiejętności obejmują również zdolność do odniesienia własnych punktów widzenia w zakresie twórczości i ekspresji do opinii innych oraz rozpoznawania i wykorzystywania społecznych i ekonomicznych szans w działalności kulturalnej. Ekspresja kulturalna jest niezbędna do rozwijania twórczych umiejętności, które mogą być wykorzystywane w wielu sytuacjach zawodowych. Dogłębne

zrozumienie własnej kultury oraz poczucie tożsamości mogą być podstawą szacunku i otwartej postawy wobec różnorodności ekspresji kulturalnej. Pozytywna postawa obejmuje również kreatywność oraz chęć pielęgnowania zdolności estetycznych poprzez wyrażanie siebie środkami artystycznymi i udział w życiu kulturalnym [1].

Przywołane kategorie kompetencji uprawniają do wniosku o wysokiej ich spójności w ujęciu ogólnym. Mogą one pełnić funkcję ukierunkowującą w procesie planowania pracy pedagogicznej; stanowią syntetyczne ujęcie wspólnotowych (UE) celów kształcenia. Opracowanie i przyjęcie w krajach UE uzgodnionych założeń teleologicznych nie jest jedynym zabiegiem optymalizującym proces kształcenia. Konieczna jest zmiana systemu przygotowywania kandydatów do zawodu nauczyciela, a w efekcie ich wiedzy merytorycznej i metodycznej, zarówno w poszczególnych edukacji, jak i w obszarze integrowania (uczenia bez podziału na przedmioty). W Europie stosuje się metodę projektu edukacyjnego, metody zadań stawianych uczniom, nauczania problemowego [2]. Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej przedstawia zadania szkoły, wynikające z funkcji wychowawczej, kształcącej i opiekuńczej, cele ogólne edukacji wczesnoszkolnej oraz efekty realizacji zadań w postaci celów osiągniętych przez uczniów, kończących pierwszy etap edukacyjny. Edukacja ta wymaga pomysłu na kształcenie sposobem zintegrowanym oraz niezwyklej staranności w doborze treści, środków, strategii, metod i technik uczenia, aby ukazać dzieciom scalony obraz świata i jego funkcjonalność. Kompetencje kluczowe są z natury zintegrowane, bowiem czytanie może być rozumiane jako odkodowywanie tekstów, znaków matematycznych, znaków drogowych, czytanie mapy, a więc interdyscyplinarnie. Edukację wczesnoszkolną cechuje wielokierunkowość działania nastawiona na rozwój, dostosowanie tempa pracy do możliwości psychoruchowych każdego ucznia. Profesjonalna organizacja procesu uczenia się w klasach I – III, zorganizowanego w sposób zintegrowany, bez podziału na przedmioty, powinna opierać się na aktualnych podstawach naukowych, aby kształcenie na tym etapie, chroniąc naturalny rozwój, uwzględniło: wykluczenie mechanicznego uczenia się dzieci (*uczenie mechaniczne utrudnia rozwój w kierunku uzyskania kompetencji kluczowych*); unikania niepożądanego werbalizmu (*nadmiar werbalizmu zakorzenia wzory uczenia poza praktycznymi doświadczeniami i eksperymentami potrzebnymi do rozwoju myślenia naukowego*); wykluczenie zagadnień i treści nieadekwatnych do naturalnych, rzeczywistych potrzeb i oczekiwań poznawczych dzieci (*zagadnienia i treści nieadekwatne do potrzeb dzieci na tym etapie edukacji utrudniają integrację wiedzy, dezintegrują rozumienie scalonego obrazu świata, prowadzić mogą do wystąpienia zaburzeń w zachowaniu oraz do dezintegracji psychicznej*).

Wnioski i perspektywy dalszych badań. Osiągnięcia uczniów, absolwentów klasy trzeciej, powinny stać się dla autorów programów edukacji wczesnoszkolnej wyznacznikiem do standaryzacji procesu kształcenia i pokazania sposobu osiągania tychże celów na przestrzeni trzech lat nauki w klasach I-III, a także na kolejnych etapach kształcenia, następnie w uczelniach wyższych, także z uwzględnieniem kompetencji kluczowych UE [3]. Poszukiwanie optymalnej koncepcji kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych, wrażliwych na kształtowanie kompetencji kluczowych, mających charakter integrujący w procesie kształcenia, to wyzwanie nadal aktualne.

Literatura

1. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)
2. Janicka-Panek T. (2016), Teoria i praktyka przygotowania nauczycieli do kształcenia zintegrowanego w klasach I-III nauczania początkowego w Polsce. Kijów: NPU im. M. P. Dragomanowa
3. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2008/C111/01)

References

1. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)
2. Janicka-Panek T. (2016), Teoria i praktyka przygotowania nauczycieli do kształcenia zintegrowanego w klasach I-III nauczania początkowego w Polsce. Kijów: NPU im. M. P. Dragomanowa

3. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2008/C111/01)

In the European Parliament document of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/WE) competences are defined as a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the situation. The authors also use the term „key competences”, stressing that these are the competences that all people need for self-fulfillment and personal development and for being an active citizen, for social integration and for employment. All key competences have the same value because each of them can contribute to a successful life in the knowledge society.

Key words: key competences, basic learning, core curriculum, student of grades I-III

В статті розглядаються проблеми розвитку ключових компетенцій у початковій школі Польщі, що визначені європейськими стандартами. Зазначено, що у документі Європейського парламенту від 18 грудня 2006 р. «Про основні компетенції у сфері навчання протягом усього життя (2006/962 / ЄС)» компетенції визначаються як комбінація знань, навичок та ставлень, відповідних ситуації. Автори також використовують термін "ключові компетенції", підкреслюючи, що це компетенції, які всі люди потребують для самореалізації та особистого розвитку, що забезпечує людині бути активним громадянином, соціально інтегрованим та конкурентоспроможним на ринку праці. Всі ключові компетенції вважаються еквівалентними, оскільки кожен з них може сприяти успішній адаптації у суспільстві знань. Рамкова система встановлює вісім основних компетенцій: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; математичні компетенції та основні наукові та технічні компетенції; інформаційні компетенції; вміння вчитися; соціальні та громадянські компетенції; компетенції ініціативності та підприємництва; усвідомлення культурного надбання та самовираження. Основними цілями базової освіти є: виявлення і визначення ключових компетенцій, необхідних для самореалізації і активного громадянства; підтримки зусиль держав-членів для забезпечення того, щоб молодь після завершення освіти і навчання мала сформовані ключові компетенції, які готують їх до дорослого життя і яка формує основу для подальшого навчання і трудового життя; забезпечення досягненню загальних узгоджених освітніх цілей на національному та європейському рівні. Професійна організація процесу навчання в початкових класах загальноосвітньої школи в Польщі спрямована на виключення механічного навчання дітей, оскільки механічне навчання перешкоджає розвитку з метою отримання ключові компетенції; на попередження небажаного вербалізму; на забезпечення змісту навчання, що враховує реальні потреби і когнітивні очікування дітей та забезпечує інтеграцію знань і формування комплексного світосприйняття.

Ключові слова: ключові компетенції, основне навчання, основна навчальна програма, учні початкових класів.

РОЗДІЛ VI

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ

УДК 37.015.3:159.964.2

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-241-243

Нелін Євген Володимирович,

кандидат педагогічних наук, психоаналітик,
м. Київ

СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ У КОНТЕКСТІ МЕТАПСИХОЛОГІЇ З. ФРЕЙДА (Ч. 1)

У статті розкриваються погляди З. Фрейда на проблему взаємодії і впровадження психоаналізу у педагогічну практику. Доведено, що психоаналітична педагогіка розвивалася на тлі розробок теорій несвідомого, тлумачення сновидінь, концепції метапсихології і досліджень дитячої сексуальності. Встановлено, що ідеї психоаналітичної педагогіки розроблялися з метою зменшення дитячих неврозів і спрямуванні внутрішніх потягів дітей у соціально корисну сферу. Зроблено висновок, що педагогічні погляди З. Фрейда були схожі з ідеями вільного виховання, тоді як авторитарна педагогіка визначалась З. Фрейдом як така, що травмує психіку дитини.

Ключові слова: психоаналіз, педагогіка, психоаналітична педагогіка, сексуальне виховання, З. Фрейд, метапсихологія.

Постановка проблеми. Постать З. Фрейда завжди викликала суперечливі репліки і спонукала до дискусій між представниками наукового світу, філософії, культури і мистецтва. Для одних він був зразковим винахідником-першовідкривачем, який явив світу теорії несвідомого і тлумачення сновидінь, концепції метапсихології, агресії, психічної енергії, психосоматичних розладів, захисних механізмів і багато чого іншого.

Для других постать З. Фрейда асоціювалась з викривленими поглядами на природу людини й аморальними дослідженнями повсякденної сексуальності. У будь-якому разі універсальність ідей З. Фрейда на тривалий час сформувала підґрунтя для розробок нових теорій розвитку особистості, а для психоаналізу відкриття З. Фрейда дотепер складають теоретичний базис й методичну основу сучасних психоаналітичних досліджень загалом і психоаналітичної педагогіки зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти психоаналітичної педагогіки були розкриті у працях А. Вертеля, О. Петренка, Т. Хомуленко, І. Шпичак, однак проблема формування психоаналітичної педагогіки у працях З. Фрейда допоки не була вивчена українськими вченими.

Мета статті: розкрити ключові ідеї психоаналітичної педагогіки на ранніх етапах її становлення З. Фрейдом. Завдання дослідження: 1) визначити зміст ключових положень психоаналізу у контексті метапсихології З. Фрейда; 2) розкрити специфіку поглядів З. Фрейда на використання психоаналізу в педагогічній практиці.

Для досягнення мети і вирішення поставлених завдань нами було використано біографічний і проблемно-хронологічний підходи, що дозволило розкрити педагогічні погляди З. Фрейда через призму його професійного розвитку та у часовій послідовності.

Результати дослідження. Існує думка, що від початку механізми функціонування психіки цікавили З. Фрейда більше ніж терапевтична робота. Більшість його послідовників також переважно досліджували, аналізували й узагальнювали дані психічних процесів і гіпотетичних структур психіки, і лише з часом фокус уваги почав змінюватися у бік терапії. З роками відбувалося розширення теоретичного поля психоаналізу. Завдяки зусиллям А. Адлера зросла увага до проблем інклюдії та роботи з дефективними дітьми; М. Кляйн ввела в науковий обіг термін «проективна ідентифікація»; У. Біон розробив концепцію контейнерування, Дж. Боулбі – концепцію прив'язаності, Ж. Лакан – стадію дзеркала і концепцію Іншого тощо. Однак нові теоретичні розробки суттєво не змінили, а, скоріше, розширили вже існуючу теорію, яку сам З. Фрейд називав метапсихологією [4, с. 109–110].

Під метапсихологією З. Фрейд розумів розробку концептуальних моделей психіки, які не залежали від набутого досвіду. До таких моделей зазвичай відносять теорію потягів,

концепцію витіснення і модель психічного апарату, тобто усе, що перебуває з іншої сторони (поза межами) свідомості. Історично метапсихологія З. Фрейда включала три спектри розгляду психічних явищ: економіку, топіку й динаміку [1, с. 18–19]. Деякі психоаналітики, зокрема Б. Мур і Б. Файн, відносять до метапсихології також генетичний та адаптивний підходи, які, хоча й не виокремлювалися самим З. Фрейдом, знайшли своє відображення у його працях і дослідженнях його послідовників.

Структурний підхід у метапсихології З. Фрейда, як відомо, представлений двома топографічними моделями. Перша топіка З. Фрейда поєднувала три сфери психічного життя: свідоме, підсвідоме і несвідоме. З роками ця модель була переглянута і деталізована. Нова ж, більш ускладнена модель, іменована другою топікою, передбачала умовне розділення психічного апарату на три структури: Воно (Id), Я (Ego) і Над-Я (Super Ego), які органічно суперечили і доповнювали одна одну.

Сутністю економічного підходу метапсихології є те, що психічна енергія кожної людини, будь то учитель чи учень, виникає в надрах Воно, акумулюється та вивергається на зовні, проходячи терни наявних ідеалів Над-Я та виконавчі рішення Ego. Відповідно, у кожній ситуації, людина зіштовхується з проблемою розподілу енергії в умовних пластах психіки, а також рішенням її подальшої акумуляції або виверження. Зважаючи на це, для психоаналізу важливим є врахування порогів чутливості, дослідження законів нагромадження енергії та подальшого її розрядження. Власне на цьому і ґрунтується третій, динамічний підхід, який передбачає, що будь-який енергетичний імпульс людини має своє джерело, силу та об'єкт виверження. Сутністю ж адаптивного підходу є врахування міжособистісного фактору, зважаючи на те, що поведінка людини суттєво залежить від наявності (відсутності) оточуючих. Основою ж генетичного підходу є розуміння того, що дослідження психіки дорослого є неможливим без урахування подій раннього віку [3, с. 107].

Не прагнучи детально описати структуру людської психіки та механізми її діяльності, відповідно до теорії метапсихології, загостримо увагу на проблемі використання психоаналізу самим З. Фрейдом у виховних і корегуючих цілях. Як самостійний метод психоаналіз виник після 1895 р. внаслідок відмови З. Фрейда від використання гіпнозу у психотерапевтичній практиці. У 1897 р. виходить праця З. Фрейда «Дитячий церебральний параліч», в якій дослідник запропонував першу класифікацію ДЦП, а також виявив припущення, доведене у 1980-х роках, що аномалію роботи головного мозку можна виявити під час внутрішньоутробного розвитку дитини.

Протягом 1897–1899 рр. З. Фрейд працював над монографією «Тлумачення сновидінь», в якій вперше описав механізми роботи несвідомого. Розкриваючи причини виникнення і смислове наповнення сновидінь З. Фрейд акцентує увагу на дитячих

спогадах, стверджуючи: «Чим глибше ми аналізуємо сновидіння, тим частіше стаємо на слід дитячих переживань, які в латентному стані сновидіння грають роль першоджерел» [10, с. 213]. Як приклад, З. Фрейд наводить «Сон про іспит», який, на його думку, снився кожному, хто успішно склав важливі іспити й отримав диплом. І навіть після того, зауважує З. Фрейд, як ми перестали бути школярами, і нас не крають, як раніше, батьки і вихователі, а пізніше – учителі, а подальшим вихованням займається життя, нам сняться гімназійні або університетські іспити, на яких кожен боявся не досягти успіху. І тому не дивно, що в період, коли ми відчуваємо тиск відповідальності у дорослому віці, до нас приходять сновидіння про найбільш важливий у минулому навчальний іспит, який ми склали [10, с. 286].

У 1905 р. публікується робота З. Фрейда «Фрагмент аналізу одного випадку істерії» (історія Дори), що вважається першим прикладом підліткового психоаналізу. У психоаналіз 18-річна Дора (у житті – Іда Бауер) потрапила завдяки батьку, який привів її до З. Фрейда у 1899 р. з проханням вилікувати істеричні симптоми доньки. Прагнучи встановити, чи мали симптоми Дори істеричний характер, З. Фрейд опрацював її сексуальні фантазії, однак за три місяці не спроміг її вилікувати, оскільки Дора вирішила припинити аналіз. Пізніше, у 1909 р., виходить праця «Аналіз фобії п'ятирічного хлопчика» (історія маленького Ганса), в якій З. Фрейд продемонстрував приклад дитячого психоаналізу [9]. Як відомо, З. Фрейд проводив аналіз Ганса (у житті – Герберт Граф) опосередковано, через батька Ганса, який був прихильником ідей психоаналізу.

Ці два приклади аналізу демонструють сексуальну історію невротизації особистості, виникнення Едипового комплексу, і, не зважаючи на те, що обидві історії є скоріше підтвердженням ідей психоаналізу, аніж керівництвом для його проведення, вони стали основою для подальших розвідок дитячого психоаналізу. Власне наступні дослідження З. Фрейда стосувалися обґрунтування теорії сексуальності у виникненні невротів, про що йшлося у працях «Про психоаналіз» (1910), «Леонардо да Вінчі – спогад дитинства» (1910), «Сюжети казок у сновидіннях» (1913), «Із життя дитячої душі (Два випадки дитячої брехні)» (1913), «Про психологію гімназистів» (1914) та ін. Зокрема у праці «Про психоаналіз» (1910) З. Фрейд загострює увагу на проблемах первинних об'єктів і сепарації від батьків, стверджуючи, що відхід дитини від батьків повинен бути неминучим завданням для того, щоб соціальному положенню дитини не загрожувала небезпека, а на місце впливу батьків має прийти виховання. Власне психоаналіз З. Фрейда визначає як продовження виховання у сенсі знищення інфантильних залишків [7, с. 101].

У віці 9–17 рр. (1865–1873) З. Фрейд відвідував муніципальну реальну гімназію ерцгерцога Райнера, яку закінчив на відмінно. З нагоди святкування 50-річного ювілею гімназії (1914) було видано збірник праць відомих учителів і випускників, одну зі статей до якого написав З. Фрейд. У своїх рефлексіях З. Фрейд акцентує увагу на власних юнацьких міркуваннях і помилках, на першому знайомстві з науковим світом, на написанні випускового есе з теми «Вибір майбутньої професії».

Описуючи хвилювання від зустрічі з колишніми учителями З. Фрейд зауважує: «Не знаю, що впливало на нас сильніше і було більш важливим – викладання нам наук або особистість наших учителів. У будь-якому разі, шлях до наукового світу пролягав через особистості учителів...» [8, с. 257]. Розкриваючи амбівалентне ставлення учнів до учителів З. Фрейд доходить висновку, що на час завершення едипу, коли кожен юнак розчарується у всемогутності батька, акцент поваги і нових очікувань лягає на

учителя, по відношенню до якого дитина відчуває любов і повагу з однієї сторони, і критичну ненависть з іншої водночас [8, с. 259].

У Вступних лекціях до психоаналізу (1917) сам З. Фрейд пише: «Лише одну тему я не можу так просто оминати, але не тому, що так багато розумію чи сам багато зробив у ній. Зовсім навпаки, я нею майже ніколи не займався. А між тим це надзвичайно важливо, так багато обіцяє в майбутньому і, можливо, є найбільш важливим з усього, чим займається психоаналіз. Я маю на увазі використання психоаналізу у педагогіці, у вихованні майбутнього покоління» [6, с. 392].

Розмірковуючи про педагогічний поклик З. Фрейда говорить, що вихователем може бути лише той, хто може відчути у собі душу дитини, тоді як ми, дорослі, не розуміємо дітей тому, що не пам'ятаємо більше і наше дитинство. Наша власна амнезія дитинства є доказом того, наскільки ми йому стали чужими [12, с. 180]. З. Фрейд говорив, що ідеї психоаналізу у педагогічній практиці полягають у тому, щоб сформувати «Я», відкрити йому доступ до тих знань, які скриті від свідомості і мають ризик бути назавжди схованими, якщо тільки школа, як педагогічне джерело, не буде це «Я» сформувати [13, с. 142–143].

У ці роки З. Фрейда, за просвітницьку діяльність, було нагороджено літературною премією імені Й. Гете (1930), присуджуючи яку засновники премії зазначили: «Опікунська рада воліє висловити свою високу оцінку значного впливу, який чинять на творчі сили сучасності створені Вами нові форми досліджень. Суворо використовуючи природничий підхід і водночас, сміливо пояснюючи створені поетами метафори, Ви проклали своїми дослідженнями стежку до пізнання інстинктивної сили людської душі і тим самим надали можливість зрозуміти причини виникнення і побудови багатьох форм культури, а також зцілювати від хвороб, до яких не могла підібрати ключ традиційна медицина. Однак Ваша психологія збентежила і збагатила не лише медичну науку, але і світ думок митців, поетів і вчителів...» [11].

Зокрема, як стверджує Д. Пашенко, Д. Дьобі поділяв ідею З. Фрейда про те, що дитина у своєму індивідуальному розвитку повторює фази родової еволюції [2, с. 130], а за свідченням П. Трабалціні З. Фрейд і М. Монтессорі були знайомі, обопільно впливали на погляди один одного та інших психоаналітиків, зпоміж яких були А. Адлер, який поділяв ідеї вільного виховання, Е. Еріксон, який для роботи у школі «Хітцинг» пройшов у Відні курси з педагогіки Монтессорі, а також А. Фрейд, яка просила М. Монтессорі бути її особистим радником [14]. Сам же З. Фрейд велике значення у своїх дослідженнях приділяв ідеям статевого виховання та розробці теорії сексуальних потягів, про що раніше говорив Ж. Ж. Руссо: «Я завжди бачив, що молоді люди, які з раннього віку зіпсовані і віддані жінкам і розпусті, ставали жорсткими, а палкість темпераменту робила їх нетерплячими і мстивими [...] їхня уява, повністю зайнята одним предметом, відмовлялася від усього іншого. Вони не знали ані жалюців, ані милосердя. Вони пожертвували б батьком, матір'ю, всесвітом заради своїх маленьких задоволень» [5, с. 259].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, ключові ідеї психоаналітичної педагогіки на ранніх етапах її становлення визначалися як протилежні ідеям авторитарної педагогіки. Головна ідея психоаналізу в освіті полягала у психологічній підтримці учнів, зменшенні напруження та подоланні нервового напруження, зокрема через реалізацію концепції сексуального виховання. Найбільш дотичними з ідеями З. Фрейда були погляди Ж.-Ж. Руссо і М. Монтессорі. Подальші дослідження вбачаємо у вивченні психоаналітичної педагогіки в контексті структурної моделі З. Фрейда (Воно, Я, Над-Я).

Список використаних джерел

1. Лапланш Ж., Понталіс Ж.-Б. Словарь по психоанализу [електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.e-reading.club/chapter.php/45940/12/Laplansh%2C_Pontalis_-_Slovar%27_po_psihoanalizu.html
2. Пашенко Д. І. Генезис гуманістичних ідей у педагогіці. – К.: Наук. світ, 2001. – 278 с.
3. Психоаналитические термины и понятия : Словарь / Под ред. Барнесса Э. Мура и Бернарда Д. Файна. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – 304 с.

4. Решетников М. М. Современный психоанализ: смена парадигмы развития / М. М. Решетников // Российский психотерапевтический журнал. – 2017. – № 1. – С. 108–113.
5. Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения: в двух томах. Т. 1. Эмиль, или О воспитании – М.: Педагогика, 1981. – 656 с.
6. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. – М., 1989.
7. Фрейд З. О психоанализе. Леонардо да Винчи / З. Фрейд. – Харьков: Фолио, 2009. – 256 с.
8. Фрейд З. Психологические сочинения. Собрание сочинений в 10 томах. Том 4. – М.: ООО «Фирма СТД», 2006. – 336 с.
9. Фрейд З. Собрание сочинений в 26 томах. Т. 5. Фобические расстройства. Маленький Ганс. Дора. – Санкт-Петербург: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2012. – 370 с.
10. Фрейд З. Толкование сновидений. Собрание сочинений в 10 томах. Том 2. – М.: ООО «Фирма СТД», 2008. – 683 с.
11. Freud, S. Gesammelte Werke. London: Imago Pub. Co, 1940–[52], Bd. 1–3. – S. 545–546.
12. Freud, S. Nachwort zur «Frage der Laienanalyse» II S. Freud: Studienausgabe. Ergänzungsband. Frankfurt I Main: Fischer, 1975. – S. 135–189.
13. Freud, S. The Complete Philosophical Works [Text]. London: The Hogarth Press and the Institute of Psychoanalysis, 1953, Vol. XVII. – 745 p.
14. Trabantini P. Maria Montessori e i rapporti con Sigmund Freud // Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche. – 2018. – № 25. – pp. 146–162.

References

1. Laplanche J., Pontalis E.-B. Slovar po psihoanalizu [Dictionary of Psychoanalysis]. Retrieved from https://www.e-reading.club/chapter.php/45940/12/Laplanche%2C_Pontalis_-_Slovar%27_po_psihoanalizu.html
2. Pashenko D. I. Genezis humanistychnykh idey u pedagogiki [Genesis of humanistic ideas in pedagogy]. – K.: Nauk. svit, 2001. – 278 p.
3. Psihoanaliticheskie terminy i ponyatiya : Slovar [Psychoanalytic Terms and Concepts: Dictionary] / Pod red. Barnessa E. Mura i Bernarda D. Fayna. – M.: Nezavisimaya firma «Klass», 2000. – 304 p.
4. Reshetnikov M. M. Sovremennyy psihoanaliz: smena paradigmy razvitiya [Modern psychoanalysis: a change in the development paradigm] / M. M. Reshetnikov // Rossiyskiy psihoterapevticheskiy zhurnal. – 2017. – # 1. – pp. 108–113.
5. Russo J.J. Pedagogicheskie sochineniya: v dvuh tomah. T. 1. Emil, ili O vospitanii [Pedagogical writings: in two volumes. T. 1. Emil, or On Education] – M.: Pedagogika, 1981. – 656 p.
6. Freud S. Vvedenie v psihoanaliz. Lektsii [Introduction to psychoanalysis. Lectures] – M., 1989.
7. Freud S. O psihoanalize. Leonardo da Vinci. – Kharkiv: Folio, 2009. – 256 p.
8. Freud S. Psihologicheskie sochineniya [Psychological writings]. Sbranie pochineniy v 10 tomah. Tom 4. – M.: ООО «Фирма СТД», 2006. – 336 p.
9. Freud S. Sbranie sochineniy v 26 tomah. T. 5. Fobicheskie rasstroystva. Malenkiy Gans. Dora. – Sankt-Peterburg: VEIP, 2012. – 370 p.
10. Freud S. Tolkovanie snovideniy [Interpretation of dreams]. Sbranie sochineniy v 10 tomah. Tom 2. – M.: ООО «Фирма СТД», 2008. – 683 p.
11. Freud, S. Gesammelte Werke. London: Imago Pub. Co, 1940–[52], Bd. 1–3. – S. 545–546.
12. Freud, S. Nachwort zur «Frage der Laienanalyse» II S. Freud: Studienausgabe. Ergänzungsband. Frankfurt I Main: Fischer, 1975. – S. 135–189.
13. Freud, S. The Complete Philosophical Works [Text]. London: The Hogarth Press and the Institute of Psychoanalysis, 1953, Vol. XVII. – 745 p.
14. Trabantini P. Maria Montessori e i rapporti con Sigmund Freud // Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche. – 2018. – № 25. – pp. 146–162.

В статье раскрываются взгляды З. Фрейда на проблему взаимодействия и внедрения психоанализа в педагогическую практику. Доказано, что психоаналитическая педагогика развивалась на фоне разработок теорий бессознательного, толкования сновидений, концепции метapsихологии и исследований детской сексуальности. Обосновано, что идеи психоаналитической педагогики разрабатывались с целью уменьшения детских неврозов и направлении внутренних влечений детей в социально полезную сферу. Сделан вывод, что педагогические взгляды З. Фрейда были схожи с идеями свободного воспитания, в то время как авторитарная педагогика определялась им как травмирующая психику ребенка.

Ключевые слова: психоанализ, педагогика, психоаналитическая педагогика, сексуальное воспитание, З. Фрейд, метapsихология.

Formation of Psychoanalytical Pedagogy in the context of S. Freud's metapsychology. The purpose of the article is to reveal the key ideas of psychoanalytic pedagogy at the early stages of its formation by S. Freud. Objectives of the study: 1) to determine the content of the key provisions of psychoanalysis in the context of metapsychology S. Freud; 2) to reveal the specifics of S. Freud's views on the use of psychoanalysis in pedagogical practice. The article reveals the views of S. Freud on the problem of interaction and the introduction of psychoanalysis in pedagogical practice. It has been proved that psychoanalytic pedagogy developed against the background of the development of theories of the unconscious, the interpretation of dreams, the concept of metapsychology and the study of child sexuality. It was established that the ideas of psychoanalytic pedagogy were developed with the aim of reducing children's neuroses and directing the internal trainings of children into a socially useful sphere. It is concluded that S. Freud's pedagogical views were similar to the ideas of free education, whereas authoritarian pedagogy was defined by S. Freud as being traumatic to the child's psyche. Prospects for further research we see in the study of psychoanalytic pedagogy in the context of the structural approach (in the interaction of Id, Ego, Super-Ego), as well of the ideas of psychoanalytic pedagogy by S. Freud's followers, in particular M. Klein and A. Freud.

Key words: psychoanalysis, pedagogy, psychoanalytic pedagogy, sexual education, S. Freud, metapsychology.

УДК 159.923.2:37.015.311

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-244-246

Щербан Тетяна Дмитрівна

доктор психологічних наук, професор

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ САМООЦІНКИ НА НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ

У статті досліджено психологічні особливості впливу самооцінки на успішність професійного навчання. Студенти групи успішних у навчально-професійній діяльності демонструють стабільність показників рівня. Студенти у групі неуспішних у навчально-професійній діяльності навпаки, продемонстрували показники, які характеризуються великим розкидом їх значень (є як нереалістично занижені, так і нереалістично завищені показники). Успішним у навчанні студентам властивий розвинений механізм цілепокладання. У групі неуспішних у навчанні студентів рівень цільового відхилення є сильно завищеним.

Ключові слова: професійне навчання, самооцінка, успішність, успішність професійного навчання, ціле покладання.

Постановка проблеми. Серед психологічних проблем суспільства завжди актуальними насамперед є ті, що пов'язані з професійною діяльністю людини. Успішність професійної діяльності визначається успішністю професійного навчання. Перед психологічною наукою постає проблема дослідження умов, які сприятимуть успішному освоєнню професії. Самооцінка є ключовим утворенням структури особистості і невід'ємною складовою її самосвідомості. Крім регулювання загально особистісними параметрами самооцінка відіграє вкрай важливу роль у пізнавальній діяльності професійного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічні особливості професійного навчання були об'єктом дослідження багатьох (як вітчизняних, так і зарубіжних) вчених. Різні аспекти зазначеної проблеми досліджували у межах когнітивної психології такі вчені, як Г.Айзенк, Дж.Брунер, Дж.Гібсон, Ж.Піаже та ін. Навчальну діяльність вивчали і вітчизняні психологи: К.Абульханова, Б.Ананьєв, Л.Виготський, П.Гальперін, В.Давидов, Г.Костюк, С.Рубінштейн та ін. Розвиток пізнавальних процесів, як умова успішності у навчанні, активно досліджувалася українськими психологами: Г.Балл, О.Бандурко, Л.Засєкіна, Р.Каламаж, М.Костицький, С.Максименко, В.Москалець, Н.Пов'якель та ін.

Аналіз сучасної літератури з педагогічної психології показує, що поряд з великою кількістю робіт, які присвячені вивченню особистісних особливостей успішності студентів, лише небагато з них приділяють серйозну увагу особливостям такого істотного компонента особистості студента, як відношення до себе та його прояв у вигляді самооцінки. Однак аспект впливу самооцінки на успішність професійної діяльності висвітлений недостатньо.

Мета статті: виокремити психологічні особливості успішності професійного навчання студентів. Завдання: емпірично дослідити психологічні особливості впливу самооцінки на успішність навчально-професійної діяльності

Результати дослідження. У ході професіоналізації особистості відбувається становлення її професійної самосвідомості, головним компонентом якої є професійна самооцінка. Професійна самооцінка тлумачиться як важлива умова формування та збагачення професійної майстерності особистості, стимул для саморозвитку і самовдосконалення суб'єкта праці. Самооцінка є обов'язковою умовою реалізації самоконтролю та самовдосконалення як важливих форм самокерованої поведінки.

У емпіричному дослідженні впливу самооцінки на успішність професійного навчання було протестовано студентів другого та четвертого курсів. Розглядалася успішність їх учбової діяльності шляхом зіставлення їх оцінок і власної оцінки успішності своєї учбової діяльності з рівнем самооцінки випробовуваних. Вибірка складалася з 53 осіб і була гетерогенною за своїм складом.

Для виявлення психологічних особливостей навчально-пізнавальної діяльності було використано комплекс методик: методики дослідження самооцінки «Дембо-Рубінштейна і Будассі» та методика М.І. Алексєєвої для виявлення реально діючих мотивів навчання, методика «Діагностики соціально-психологічних

установок особистості в мотиваційно-потребнісній сфері» (О. Ф. Потьомкіної).

Успішними студентами ми визнали таких, у яких в журналі за останній рік навчання були не більше двох оцінок «добре». Неуспішними – тих, у кого була хоч би одна оцінка «задовільно». Решта студентів нами не розглядалася

Аналіз результатів дослідження самооцінки довів, що у студентів спостерігається адекватна самооцінка – 38-48%. Це свідчить, що студенти правильно співвідносять свої можливості і досягнення, досить критично ставляться до себе, реально оцінюють свої невдачі та успіхи, намагаються формувати досяжні цілі. Іншими словами, адекватна самооцінка є підсумком постійного пошуку реального бачення себе. Виявлено, що завищена самооцінка притаманна 32-35% досліджуваних, занижена самооцінка – 21-25%.

Порівнюючи результати дослідження самооцінки та успішності у навчально-професійній діяльності, нами виокремлено наступні властивості.

В успішних студентів наявним є середній показник рівня самооцінки, який граничить із завищеною самооцінкою. Необхідно відзначити, що власне рівень ні завищеної, ні заниженої самооцінки не є наявним у жодного учасника даної групи. У групі неуспішних студентів присутні показники самооцінки, що коливаються у межах завищеної до сильно заниженої (у семи з дванадцяти студентів).

Паралельно нами вивчалися мотиви навчально-професійної діяльності, які впливали на її успішність.

За результатами дослідження встановлено, що провідним мотивом навчання для другокурсників є «Мотиви соціальної ідентифікації» ($X_{\text{ср.}}=3,67$), на 4-му курсі цей показник дещо вищий ($X_{\text{ср.}}=3,81$). Відповідно, це свідчить про те, що ставлення до навчання визначаються прикладом інших авторитетних особистостей. Також слід зазначити, що «Мотиви соціального престижу» для всіх студентів не є сильно вираженими (для другокурсників - $X_{\text{ср.}}=3,44$) (для випускників - $X_{\text{ср.}}=3,42$). Вважаємо, що це є свідченням прагнення студентів до успіху у навчанні, щоб мати високий статус у групі, намагаються довести іншим, що вони чогось варті, хочуть, аби їх поважали і цінували. Таким чином, прагнення до самоствердження, до підвищення свого формального і неформального статусу, до позитивної оцінки своєї особистості – суттєвий мотиваційний чинник, який спонукає людину інтенсивно працювати і розвиватися. Найменш вираженим показником для другокурсників є «Практичні мотиви» ($X_{\text{ср.}}=3,30$). Це доводить, що для студентів навчання є не внутрішньо мотивованим і залежить від зовнішніх причин. У студентів випускних груп найменшим показником є «Дейно-політичні мотиви» ($X_{\text{ср.}}=3,81$), які пов'язані з різними взаємостосунками студентів між собою і зі старшими.

Аналіз результатів дослідження соціально-психологічних установок студентів, дає підстави стверджувати, що студенти 2-го курсу більш орієнтовані на «Результат» та «Процес» ($X_{\text{ср.}}=5,74$). Ті студенти, які орієнтовані на результат, досягають його всупереч перешкодам та невдачам, а особистості, які орієнтовані на процес, менше замислюються над досягненням результату, часто

запізнаються зі здачею роботи, їх процесуальна спрямованість перешкоджає їх результативності.

Цікавими є окремі показники, отримані на вибірці випускників (студентів четвертого курсу). А саме, високими є показники за шкалами орієнтації на «Процес» ($X_{\text{сер.}} = 5,58$), на «Працю» ($X_{\text{сер.}} = 5,54$), на «Свободу». Такі студенти весь час використовують для того, щоб щось зробити, не шкодуючи вихідних днів, відпустки і т.д. Праця приносить їм більше радощів і задоволення, ніж якісь інші заняття. Орієнтація на свободу часто поєднується з орієнтацією на працю.

Низькими показниками для студентів випускного курсу є показники за шкалою орієнтації на «Егоїзм» ($X_{\text{сер.}} = 4,92$). Люди з надмірно вираженим егоїзмом зустрічаються досить рідко. Відома частка «розумного егоїзму» не може нашкодити людині.

Порівнюючи отримані результати з показниками успішності (неуспішності) у навчально-професійній діяльності відмітимо, що:

- студентам з низькою самооцінкою притаманні «практичні мотиви» та «ідейно-політичні мотиви», вони більш орієнтовані на «свободу», «егоїзм» та «свободу». Дуже часто орієнтація на свободу поєднується з орієнтацією на працю, за даними нашої методики це яскраво проявляється;

- для студентів з адекватною самооцінкою характерним є орієнтація спрямована на «результат», «процес», У них більш виражені «науково-пізнавальні мотиви» та «мотив соціального престижу», це позитивна тенденція тому, що студенти прагнуть до успіхів у навчанні, щоб мати високий статус у групі, намагаються довести оточуючим, що вони чогось варті, прагнуть отримати певний статус в суспільстві, хочуть, аби їх поважали і цінували. Таким чином, прагнення до самоствердження, до підвищення свого формального і неформального статусу, до позитивної оцінки своєї особистості – суттєвий мотиваційний чинник, який спонукає людину інтенсивно працювати і розвиватися;

- для студентів з високою самооцінкою більш притаманні «мотиви соціальної ідентифікації», що свідчить про те, що ставлення до навчання визначаються порадами або прикладом батьків, друзів. Цей мотив спонукає працювати і розвиватися. Такі студенти орієнтовані на «результат», «троші» та «егоїзм».

Зазначимо, що люди, які орієнтуються на результат, одні з найбільш надійних. Вони можуть досягати результату у своїй діяльності всупереч перешкодам та невдачам. Також спостерігається і негативна тенденція розвитку пізнавальної діяльності, а саме низький рівень креативності, що може негативно позначитися на подальше навчання та здобуття нового професійного і життєвого досвіду.

Висновки та перспективи подальших досліджень У ході професіоналізації особистості відбувається становлення її професійної самосвідомості, головним компонентом якої є професійна самооцінка. Професійна самооцінка – це важлива умова формування та збагачення професійної майстерності особистості, стимул для саморозвитку і самовдосконалення суб'єкта праці.

Аналіз літературних джерел та результати емпіричного дослідження дали можливість констатувати, що проблема дослідження пізнавальної діяльності та самооцінки студентів є актуальною та важливою як в теоретичному, так і в практичному плані. Студенти групи успішних у навчально-професійній діяльності демонструють стабільність показників рівня самооцінки (не має ні сильно занижених, ні гранично завищених оцінок). Рівень самооцінки студентів в даній групі є практично однаковим – середнім, і таким, що граничить із завищеною самооцінкою. Студенти у групі неуспішних у навчально-професійній діяльності, навпаки, продемонстрували показники, які характеризуються великим розривом їх значень (є як нереалістично занижені, так і нереалістично завищені показники). Групі студентів, успішних в професійній діяльності, в цілому властивий адекватний бал за параметром цільового відхилення. Це свідчить про розвинений механізм цілепокладання. У групі неуспішних у навчанні студентів рівень цільового відхилення є сильно завищеним хоч би по одній зі шкал, що є свідченням недостатньо розвинутого механізму цілепокладання. Групі успішних у навчанні студентів властивий адекватний показник за рівнем домагань, на відміну від групи студентів, чия навчально-професійна діяльність не є такою.

Перспективним напрямом подальшого дослідження є вивчення гендерних психологічних особливостей формування самооцінки у контексті професійного навчання.

Список використаних джерел

1. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е издание / А. Маслоу – М.: Питер, 2007. – 351с.
2. Павелків Р. В. Вікова психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Р. В. Павелків. – К.: Кондор, 2011. – 468 с.
3. Тернавська Т. А. Педагогічні умови активізації пізнавальної діяльності студентів ВНЗ у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін / Т. А. Тернавська // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць / Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – Умань : Софія, 2008. – С. 96–102.
4. Щербан Т. Д. Деякі проблеми професійної готовності / Т. Д. Щербан, В. В. Гоблик // Особистість у соціальному, віковому та клінічному вимірі сучасного життя: збірник наукових статей. – Луцьк: Вежа-Друк, 2016. – С.22 – 27.
5. Щербан Т. Д. Деякі психологічні особливості підготовки успішного фахівця / Т.Д. Щербан, В. В. Гоблик // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський: Аксиома, 2016. – Випуск 32. – С.601 – 614.

References

1. Maslou A.. 2007. Motyvatsiya y lychnost. 3-e yzdaneye [Motivation and personality. 3rd edition]. M.: Pyter. 351p.
2. Pavelkiv R. V. 2011. Vikova psykhologhiia: pidruch. dlia stud. vyshch. navch. zakl [Age psychology: textbook for students of higher educational institutions.]. K.: Kondor. 468 p.
3. Ternavska T. A. 2008. Pedahohichni umovy aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti studentiv VNZ u protsesi vyvchennia psykhologho-pedahohichnykh dystsyplin [Pedagogical conditions for activating cognitive activity of students of higher educational institutions in the process of studying psychological and pedagogical disciplines]. *Psychological and pedagogical problems of the rural school: Collection of sciences works*. Uman state. ped Un-t named. P. Tychyna Uman: Sofia. P. 96-102.
4. Shcherban T. D., Hoblyk V. V. 2016. eiaki problemy profesiinoi hotovnosti [Some issues of professional readiness]. *Personality in the social, age and clinical dimensions of modern life: a collection of scientific articles*. Lutsk: Tower-Print. P.22-27.
5. Shcherban T. D., Hoblyk V. V. 2016. Deiaki psykhologichni osoblyvosti pidhotovky uspishnoho fakhivtsia [Some psychological features of the training of a successful specialist]. *Problems of modern psychology: a collection of scientific works of the Kamyanets-Podilsky National University named after. Ivan Ohienko, Institute of Psychology*. H. S. Kostyuk NAPN of Ukraine. Kamyanets-Podilsky: Axioma, . Issue 32. P.601-614.

В статье исследованы психологические особенности воздействия самооценки на успешность профессионального обучения. Студенты группы успешных в учебно-профессиональной деятельности демонстрируют стабильность показателей уровня, а студенты в группе неуспешных в учебно-профессиональной деятельности, наоборот, продемонстрировали показатели, что характеризуются большим разбросом их значений (есть как нереалистично заниженные, так и нереалистично завышенные показатели). Успешным в учёбе студентам при сущим есть механизм целеполагания. В группе неуспешных в обучении студентов уровень целевого отклонения является сильно завышенным.

Ключевые слова: профессиональное обучение, самооценка, успешность, успешность профессионального обучения, целеполагание.

The article analyzes psychological peculiarities of the influence of self-assessment on the success of vocational training. The aspects of psychological peculiarities of the influence of self-assessment to the educational professional activity have been investigated in the article under consideration. Students of the successful group in the educational activity demonstrate the stability of the indicators of the level. Students in the group of unsuccessful in educational and professional activities, on the contrary, demonstrated indicators characterized by a large spread of their values (there are both unrealistically low and unrealistically overestimated indicators). Students have a well-developed mechanism for goal-setting in their studies. In the unsuccessful group in student learning, the target deviation level is highly inflated. In the process of personality development the determination of professional consciousness takes place.

Key words: vocational training, self-esteem, success, professional training, integrity.

РОЗДІЛ VII

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.942:378.011.3-051

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-247-249

Барчі Беата Василівна,

кандидат психологічних наук, старший викладач,

Барчій Магдалина Степанівна,

старший викладач,

Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ЕМОЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті проаналізовано проблему емоційної культури педагога. Виокремлено структурні компоненти емоційної культури педагога: мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий, саморегулюючий, емоційно-почуттєвий. Розкрито показники емоційної культури педагогів. Виокремлено функції емоційної культури вчителя. Узагальнено психолого-педагогічні умови ефективного формування емоційної культури студентів у навчальному процесі. Підкреслено, що необхідною внутрішньою умовою формування емоційної культури студентів є актуалізація потреби у її самовихованні, яке приведе до змін в особистісній сфері майбутніх учителів, зростання здатності до прояву емпатії, до адекватного самооцінювання і саморегуляції поведінки.

Ключові слова: емоції, емоційна культура педагога, компоненти емоційної культури, емпатія, саморегуляція

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки й практики особливого значення набуває проблема виховання культури особистості та її важливої частини – емоційної культури. Особлива роль у формуванні емоційної культури учнів належить учителям, саме на нього покладається важливе завдання виховання молодших школярів. Проблема емоційної культури та емоційної стійкості педагога є надзвичайно важливою, оскільки діяльність педагога передбачає високий рівень стресостійкості, що вимагає значних ресурсів самоконтролю і саморегуляції та сприяє ефективному виконанню професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологами і педагогами відмічено, що емоційні процеси займають важливе місце у формуванні особистості вчителя, а емоційна культура є складовою частиною його професійної культури. Емоції допомагають розкрити внутрішній світ людини, впливають на її вчинки, відіграють роль регулятора людського спілкування.

Вчені одностайні в тому, що повноцінний розвиток передбачає виховання емоційно зрілої, емоційно культурної особистості. Емоційна культура вчителя – інтегративна якість, що набула ціннісної спрямованості, системності, цілісності, здатності до самоуправління і саморегуляції; дозволяє адекватно усвідомлювати власні переживання і переживання вихованців і тим самим функціонально забезпечує розвиток особистості вчителя, відповідність його поведінки особистісним і професійним потребам; ефективність педагогічної діяльності.

Емоційна культура вчителя розглядається науковцями як складне особистісне утворення, інтегрована професійно значуща якість, що набула ціннісної спрямованості, системності, цілісності, здатності до самоуправління і саморегуляції; дозволяє адекватно виявляти, усвідомлювати, регулювати власні емоції, переживання, враховувати емоційний стан своїх учнів і вчити їх способам саморегуляції поведінки й керівництва настроєм оточуючих і тим самим функціонально забезпечує розвиток особистості вчителя, відповідність його поведінки особистісним і професійним потребам, ефективність педагогічної діяльності [1].

Емоційна культура передбачає володіння педагогом прийомами організації власної поведінки і впливу на тих, хто навчається. Педагог повинен вміти створити сприятливі умови для переживання учнями емоційного благополуччя, володіти мімічною та пантомімічною виразністю, налагоджувати контакт з аудиторією, підтримувати її увагу, інтерес та ін. Педагог повинен не тільки вміти володіти своїми почуттями, але й прогнозувати певний емоційний настрій тих, хто навчається. Він повинен, за словами

В. Сухомлинського, відчувати поруч із собою людину, її настрій, її бажання.

Мета статті: аналіз психолого-педагогічних умов формування емоційної культури студентів в умовах закладу вищої освіти.

Результати дослідження. Емоційна культура – професійно значуща якість особистості вчителя. Структура якості особистості є багатокомпонентною і включає знання, потреби, мотиви, почуття, вчинки. У дослідженні І. Анненкової виділено такі компоненти емоційної культури: мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий, саморегулюючий, емоційно-почуттєвий. Дано змістову характеристику цих компонентів емоційної культури.

Когнітивний компонент включає систему гуманітарних знань. Із-поміж загальної кількості визначено як особливо важливі для формування емоційної культури такі: знання основних ідей і понять гуманізму; знання норм загальнолюдської моралі і професійної етики, психолого-педагогічні знання; знання, що розкривають сутність емоційної культури; знання про шляхи і засоби, які забезпечують формування цієї якості, знання особливостей власної емоційної сфери.

До мотиваційного компонента емоційної культури віднесено мотиви і цілі, що лежать в основі здійснюваних особистістю дій і поведінки. Це наступні групи мотивів: 1) пізнавальні мотиви – інтерес до власної емоційної сфери й емоційної сфери учнів; прагнення зрозуміти власні почуття та почуття і настрої своїх вихованців, оволодіти гуманітарними і професійними знаннями, науково обґрунтованими методами регуляції власних емоційних станів; 2) соціальні мотиви – почуття відповідальності за свої почуття, вчинки перед оточуючими; потреба підтримувати в собі й учнях позитивні емоційні стани; прагнення створювати сприятливий емоційний клімат у навчально-виховному процесі; 3) професійно-значущі мотиви – прагнення до успіху в професійній діяльності; прагнення своєю діяльністю принести користь учням; прагнення встановлювати творчі, емоційно сприятливі стосунки з колегами.

Діяльнісно-поведінковий компонент емоційної культури має два аспекти: 1) вміння, якими повинен володіти вчитель для організації ефективної педагогічної взаємодії в системах «учитель-учень», «учень-учень»; 2) адекватний зовнішній прояв емоцій. Вміння, оволодіння якими найбільш яскраво характеризує емоційну культуру: 1) вміння емоційно ідентифікувати себе з класом, відчувати емоційну обстановку уроку; 2) вміння за зовнішніми ознаками визначати емоційний стан учнів; 3) уміння за допомогою невербальних засобів спілкування адекватно виражати і передавати

учням необхідні емоції, настрої; 4) уміння створювати психологічний клімат довіри у процесі навчання; 5) уміння керувати емоційними станами учнів під час заняття; 6) уміння виділяти емоційногенні фактори в дидактичному матеріалі. Саморегулюючий компонент визначає готовність особистості до самовдосконалення, саморегуляції поведінки відповідно до норм гуманістичної моралі і професійної етики; здатність адекватно оцінювати себе; впевненість у собі як вчителів.

Емоційно-почуттєвий компонент включає альтруїстичні емоції, гуманні почуття, а також емпатію як здатність особистості емоційно відгукуватись на переживання іншої людини; вміння викликати в собі емоційний настрій для проведення конкретного уроку, спроможність захоплюватись спільною діяльністю, вміння керувати емоціями; уміння переборювати внутрішнє роздратування, негативне ставлення до окремих учнів [1].

Аналіз наукових джерел із проблеми дослідження показав, що важливими показниками емоційної культури вчителя є його емоційна стійкість, емоційна чуйність та емоційна виразність.

Емоційна стійкість — це здатність протистояти емоційним впливам. Рівень емоційної стійкості залежить від властивостей нервової системи людини. Стосовно педагогічної діяльності високий рівень емоційної стійкості має першочергове значення, оскільки дозволяє запобігти і попередити виникнення синдрому «емоційного вигорання» вчителя. Крім того, емоційна стійкість педагога відіграє вирішальну роль у формуванні емоційного мікроклімату в класі. Так, емоційний стан вчителя, його особиста поведінка впливають на формування стереотипів поведінки дітей молодшого шкільного віку: якщо педагог спокійний, врівноважений, стриманий - груповий портрет класу такий самий. І, навпаки, клас нагадуватиме галасливу юрбу, якщо вчитель виявляє нерівноважність, непослідовність. Молодші школярі легко піддаються емоційному впливові вчителя.

Емоційна чуйність вчителя виражається у ставленні до дітей, у вмінні встановити з ними емоційний контакт, досягти з дітьми спільності емоційних позицій та емоційних переживань щодо змісту навчального матеріалу, мети, засобів конкретного уроку і один стосовно одного. А це передбачає розуміння педагогом емоційного стану учнів, уміння приймати дитину такою, якою вона є. Ще одним показником емоційної культури вчителя є емоційна виразність — це зовнішній або внутрішній вияв емоційних переживань. Зовнішнє (експресивне) вираження емоцій і почуттів відбувається за допомогою міміки, пантоміміки, жестів, інтонаційності мовлення, загальних особливостей поведінки. Емоційність викладу матеріалу передбачає, передусім, емоційне забарвлення голосу, виразність жестів і міміки, вдале оперування логічним наголосом та смисловою паузою, підкреслення особистісного ставлення до того, що вивчається на уроці. Учителю необхідно оволодіти вмінням надавати своїм переживанням педагогічної спрямованості, посилювати або послаблювати емоційні переживання відповідно до навчальних ситуацій (співпереживати з учнями, захоплюватися разом із ними тим, що вони пізнають, щиро дивуватися, коли відкривають для себе щось нове, виявляти радість від спільної творчої праці, а при потребі — висловлювати незадоволення) [4].

Процес формування емоційної культури науковці розглядають як науково обґрунтовану систему організації і стимулювання активної діяльності майбутніх учителів, що базується на таких психолого-педагогічних умовах, які забезпечують розвиток усіх компонентів емоційної культури і якості загалом.

Навчально-пізнавальна діяльність студентів сприятиме формуванню емоційної культури, якщо буде організована з урахуванням таких принципів: включення особистості до гуманістично орієнтованої й особистісно значущої діяльності; формування творчої особистості; установа гуманних стосунків між учасниками навчально-виховного процесу; вибору оптимальної системи методів формування емоційної культури з урахуванням індивідуальних особливостей особистості [2].

Психолого-педагогічними умовами, що забезпечують ефективність процесу формування емоційної культури, виступили: спрямованість педагогічної підготовки на формування потреби в розвитку емоційної культури; оволодіння студентами системою знань про особливості емоційної сфери особистості, вміннями і навичками емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності; включення студентів до гуманістично орієнтованої й особистісно значущої діяльності шляхом застосування особистісно орієнтованих технологій навчання, спеціально спроектованих ситуацій, що сприяють вияву, закріпленню і розвитку емоційної культури; реалізація індивідуально-творчого підходу в процесі формування емоційної культури у студентів на основі діагностики розвитку її компонентів; моделювання ситуацій сумісної діяльності учасників педагогічного процесу як активних суб'єктів професійно та особистісно орієнтованої взаємодії з урахуванням динаміки розвитку емоційної культури на етапах виникнення, становлення, зрілості і перетворення; створення сприятливого емоційного клімату в навчальному процесі закладу вищої освіти [5].

Важливою внутрішньою умовою є актуалізація у студентів потреби в самовихованні емоційної культури. Для цього майбутніх учителів потрібно ознайомити з методами діагностики особливостей її розвитку, проводити самодослідження власної емоційної сфери. Це сприятиме одержанню студентами нової інформації про себе як майбутніх учителів, свої перспективи зростання і характер обмежень; побудові нового типу стосунків із самим собою і оточуючими. Високий рівень усвідомленості власних емоцій характеризується здатністю розпізнавати власні емоції, оцінювати свій емоційний стан, визначати причини і пояснювати значення своїх емоцій, позитивно сприймати власні емоції та емоції інших, здатністю стримувати власні емоції проявляти їх відповідно до ситуації, контролювати їх прояв, регулювати емоції в процесі вибору форми поведінки сприяти регулюванню емоцій інших [3].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Успішність формування емоційної культури майбутніх педагогів зумовлюється систематичною роботою над її вдосконаленням та відповідною організацією освітнього процесу. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні психологічних засобів формування емоційної культури педагогів.

Список використаних джерел

1. Анненкова І.П. Формування емоційної культури майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І.П. Анненкова. — Одеса: Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, 2003. — 21 с.
2. Бех І. Д. *Виховання особистості: у 2 кн. / Бех І. Д.* — К.: Либідь, 2003. — Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. — 344 с.
3. Волкова Н. П. Педагогіка: Навч. посіб. / Н. П. Волкова. — К.: Академвидав, 2003. — 576 с.
4. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. — К.: Просвіта, 2001. — 362 с.
5. Стас Т.В. Модель формування емоційної культури майбутніх учителів засобами образотворчого мистецтва у процесі професійно-педагогічної підготовки / Т.В. Стас // Наука і освіта. — 2014. — № 6. — С. 201-204

References

1. Annienkova I.P. (2003), Formuvannia emotsiinoi kultury maibutnikh uchyteliv u protsesi vyvchennia pedahohichnykh dystsyplin: avtoref. dys... kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 "Teoriia i metodyka profesiinoi osvity", [Formation of emotional culture of future teachers in the process of studying pedagogical disciplines] Odesa, Pivdenoukrainskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni K.D. Ushynskoho, p. 21.
2. Bekh I. D. (2003), Vykhovannia osobystosti: u 2 kn., [Personality education], K.: Lybid.,-Kn. 2: Osobystisno oriietovanyi pidkhit: nauko-vo-praktychni zasady. p. 344.
3. Volkova N.P. (2003), Pedahohika: Navch. posib. [Pedagogy], K.: Akademvydav, p.576.
4. Skrypchenko O.V., Dolynska L.V., Ohorodnichuk Z.V. (2001), Vikova ta pedahohichna psykholohiia: Navch.posib. [Age and pedagogical psychology], K.: Prosvita, p.362.
5. Stas T.V. (2014), Model formuvannia emotsiinoi kultury maibutnikh uchyteliv zasobamy obrazotvorchoho mystetstva u protsesi profesiino-pedahohichnoi pidhotovky [Model of formation of emotional culture of future teachers by means of fine art in the process of vocational and pedagogical preparation], Nauka i osvita # 6, p.201 – 204

В статье проанализирована проблема эмоциональной культуры педагога. Выделены структурные компоненты эмоциональной культуры педагога: мотивационный, когнитивный, деятельностно-поведенческий, саморегулирующий, эмоционально-чувственный. Раскрыты показатели эмоциональной культуры педагогов. Выделены функции эмоциональной культуры учителя. Обобщены психолого-педагогические условия эффективного формирования эмоциональной культуры студентов в учебном процессе. Подчеркнуто, что необходимым внутренним условием формирования эмоциональной культуры студентов является актуализация потребности в ее самовоспитании, которая приведет к изменениям в личностной сфере будущих учителей, росту способности к проявлению эмпатии, к адекватной самооценке и саморегуляции поведения.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональная культура педагога, компоненты эмоциональной культуры, эмпатия, саморегуляция

The article investigates the emotional culture as a professionally significant integral quality of the teacher's personality. The essence of teacher emotional culture has been revealed; its structure has been substantiated and the content of its components has been highlighted as motivational, cognitive, action and behavioral, self-regulating, emotional and sensory. The functions of emotional culture of a teacher in pedagogical activity have also been covered. The principles on which the educational and cognitive activity of students for mastering the principles of emotional culture should be developed have been determined. The indicators of emotional culture of the teacher have been revealed, namely: emotional stability, emotional sensitivity and emotional expressiveness. The process of formation emotional culture is considered by scientists as a scientifically substantiated system of organization and stimulation of the active activity of future teachers, based on such pedagogical conditions that ensure the development of all components of emotional culture and quality in general. The psychological and pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the process of forming an emotional culture are: the orientation of pedagogical preparation for the formation of the need for the development of emotional culture; mastering by students the system of knowledge about the features of the emotional sphere of personality, skills and skills of emotional regulation of educational and cognitive activity; the inclusion of students in a humanist-oriented and personally significant activity through the application of personally oriented learning technologies, specially designed situations that contribute to the expression, consolidation and development of emotional culture; realization of the individual-creative approach in the process of formation student emotional culture on the basis of diagnostics of its component development; simulation of situations of joint activity of participants in the pedagogical process as active subjects of professional and personally oriented interaction taking into account the dynamics of development the emotional culture at the stages of occurrence, formation, maturity and transformation; creation of a favorable emotional climate in the educational process of higher education institution.

Key words: emotions, emotional culture of the teacher, components of emotional culture, empathy, self-regulation

УДК 373.2.015.311

DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-249-252

Іванова Вікторія Вікторівна,

кандидат психологічних наук, доцент,

Мукачівський державний університет, м. Мукачево

СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВІДУ СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена вивченню сучасного стану проблеми педагогічного супроводу соціально-особистісного розвитку дітей дошкільного віку. Визначена актуальність проблеми дослідження, уточнена і конкретизована сутність понять «педагогічний супровід», «соціально-особистісний розвиток», «педагогічний супровід соціально-особистісного розвитку дітей дошкільного віку». Проаналізовано сучасні наукові підходи до вивчення проблеми соціального розвитку та соціалізації дітей дошкільного віку. Виявлено, що ключовою ідеєю педагогічного супроводу соціально-особистісного розвитку дитини є організація співпраці дорослого з дитиною, яка спрямована на прояв активності дошкільника, розвиток гуманних почуттів і ставлення до людей, його саморозвиток з метою подальшого самовизначення і самореалізації.

Ключові слова: супровід, підтримка, педагогічний супровід, соціально-особистісний розвиток, педагогічний супровід соціально-особистісного розвитку дітей дошкільного віку.

Постановка проблеми. Система дошкільної освіти на сучасному етапі розвитку зазнає значних змін, пов'язаних з інноваційними процесами, що відбуваються в суспільстві, модернізацією та стандартизацією всієї системи освіти. Введення і реалізація державного освітнього стандарту дошкільної освіти перед'являє педагогічному співтовариству вимоги до пошуку ефективних засобів соціально-особистісного розвитку дітей дошкільного віку, що є важливим компонентом формування особистості. На сучасному етапі розвитку освіти велика увага

приділяється періоду дошкільного дитинства, підвищенню соціального статусу дошкільної освіти. В системі взаємовідносин «дитина-дорослий» важливо, щоб дитина відчувала шанобливе ставлення до себе, підтримку, свою значимість, а також задоволення її індивідуальних потреб. У зв'язку з цим істотну роль необхідно приділяти повноцінному розвитку кожної дитини дошкільного віку, враховуючи їх вікові та індивідуальні особливості й схильності, формуючи загальну культуру особистості, в тому числі, розвиток їх соціальних і моральних якостей, самостійності та відповідальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні гостро визначена необхідність розвитку соціально активної та відповідальної особистості дитини дошкільного віку, здатної до перетворення навколишнього світу і самостійної культурно-орієнтованої діяльності та співпраці з оточуючими людьми; прилученої до соціокультурних норм, традицій сім'ї, суспільства і держави (закон «Про освіту», державний стандарт дошкільної освіти). Незважаючи на ряд досліджень, присвячених соціальному розвитку дитини дошкільного віку (Т. В. Антонова, Л. С. Виготський, Л. В. Коломійченко, А. В. Петровський, Л. В. Трубайчук, Д. І. Фельдштейн та ін.), а також особистісному розвитку дітей (М. І. Лісіна, Р. С. Немов, Т. А. Репіна, Е. Фромм, Д. Б. Ельконін та ін.), питання теоретичного обґрунтування структури і змісту соціально-особистісного розвитку дітей дошкільного віку, відповідно до сучасного соціального замовлення, залишаються фактично недослідженими.

Мета статті: проаналізувати сучасний стан проблеми педагогічного супроводу соціально-особистісного розвитку дітей дошкільного віку в педагогічній теорії та практиці з метою визначення теоретико-методологічних можливостей її вирішення. Логіка нашого дослідження вимагає розгляду таких понять, як «педагогічний супровід», «соціально-особистісний розвиток», «педагогічний супровід соціально-особистісного розвитку дітей дошкільного віку», їх розмежування і осмислення.

Результати дослідження. Згідно з визначенням В. П. Слободчикова, Ф. М. Фруміна, супровід є допомогою дитині в процесі її особистісного зростання, установкою на емпатійне розуміння дошкільника, на відкрите спілкування. А. В. Мудрик вважає, що супровід – це особлива сфера діяльності педагога, спрямована на ознайомлення дитини з соціально-культурними та моральними цінностями, необхідними для самореалізації та саморозвитку. М. Р. Битянова трактує поняття «супровід» як систему професійної діяльності спільноти педагогів, орієнтовану на створення таких соціально-психологічних умов, які б сприяли успішному навчанню і психологічному розвитку в ситуаціях взаємодії [5]. Відповідно до точки зору автора, «педагогічний супровід» розглядається як рух разом з дитиною, що дозволяє допомогти їй пізнати соціальну дійсність і навколишній світ.

На думку В. О. Сластьоніна, педагогічний супровід – це процес спостереження, роз'яснення, особистої участі, заохочення самостійності дитини дошкільного віку в проблемній ситуації при мінімальній, в порівнянні з підтримкою, участі педагога [6, с. 129].

Таким чином, поняття «педагогічний супровід» можна розглядати з різних позицій. По-перше, як діяльність педагогів, яка полягає у створенні умов для самостійного вибору дитини засобів навчання, її самореалізації та саморозвитку, пізнання соціальної дійсності, що є необхідним в процесі соціально-особистісного розвитку (А. В. Мудрик). По-друге, як співробітництво і взаємодію учасників освітнього процесу, але при мінімальній участі педагога у виборі дитини (І. Ф. Ісаєв, В. О. Сластьонін).

Специфіка педагогічного супроводу дітей дошкільного віку визначає необхідність аналізу трактування цього поняття. Слідом за М. Р. Битяновим і А. В. Мудриком, під педагогічним супроводом дітей дошкільного віку ми будемо розуміти вид педагогічної діяльності, що передбачає індивідуальну допомогу, підтримку дитини для її особистісного розвитку та самореалізації, розвитку самостійності та впевненості в різних соціальних ситуаціях. Педагогічний супровід забезпечує прояв рефлексивних здібностей дошкільника, усвідомлення й аналіз власної діяльності, що сприяє його розвитку, збагачення практичного досвіду, прояву самостійності в пошуку необхідних засобів вирішення завдань, що визначають успішність соціально-особистісного розвитку [5].

Поряд з поняттям «супровід» такі автори, як О. С. Газман, М. М. Михайлова, С. М. Юсфін в своїх дослідженнях виділяють тактику педагогічної діяльності, наприклад, турбота, допомога, підтримка. Окремо зупинимося на вивченні тактик педагогічного супроводу, використовуваних педагогом в контексті соціально-особистісного розвитку дитини [2].

Тактика «сприяння» включає в себе розвиток у дитини здатності вибирати способи вирішення соціальних ситуацій, способи здійснення вибору, подолання страху перед невідомим (дитина сама намагається подолати труднощі, оцінює свої можливості, тим самим розширюючи їх діапазон). Супроводжуючи дошкільника, педагог, дорослі цікавляться його думкою, враховують інтереси і бажання, створюють умови для можливого вибору дитиною, його особистісного розвитку, усвідомлення себе суб'єктом діяльності. Реалізація тактики «сприяння» сприяє розвитку критичних, аналітичних здібностей дошкільника, розвитку усвідомлення того, що проблема завжди має рішення.

Тактика «взаємодії» передбачає спільну діяльність дорослого з дитиною, дорослих один з одним для досягнення спільної мети – достатнього рівня соціально-особистісного розвитку вихованця ЗДО. Дитина в процесі взаємодії вчиться вибудовувати довірливі відносини, нести відповідальність за свої слова, дії, проектувати спільну діяльність. Таким чином, дитина вчиться відповідально ставитися до своїх вчинків і вчинків інших людей.

Тактика «підтримки» обумовлена розвитком особистості, унікальності і індивідуальності дитини, прийняттям її точки зору і проявом самостійності, самовираження. Підтримка дошкільника організовується з урахуванням індивідуального розвитку дитини, її можливостей, особливостей сприйняття світу [2].

Розглядаючи специфіку педагогічного супроводу соціально-особистісного розвитку дітей дошкільного віку, уточнимо, що сутність такої педагогічної діяльності полягає в реалізації можливості дитини повноцінно розвиватися, орієнтуючись на оволодіння і розвиток особистісних якостей та на її самореалізацію в соціумі. Варто відзначити, що в процесі педагогічного супроводу соціально-особистісного розвитку у дитини необхідно формувати позитивне ставлення до себе, до інших людей, ціннісні орієнтації та соціальні навички.

Для уточнення поняття «педагогічний супровід соціально-особистісного розвитку дитини дошкільного віку» необхідно провести аналіз ключового поняття нашого дослідження – «соціально-особистісний розвиток дітей дошкільного віку». Детальний аналіз поняття «соціально-особистісний розвиток» дозволяє виділити загальні моменти, відзначити деякі його відмінності. Так, Т. М. Бабунова, С. В. Батуєва, Е. К. Орликова, Л. В. Трубайчук та ін. розглядають соціально-особистісний розвиток як «процес», як сукупність послідовних і взаємопов'язаних дій педагога і дитини для досягнення певних цілей, який дозволяє перетворювати якості дітей і розвивати особистість.

Дослідники, Т. І. Бабаєва, М. А. Іваненко, вважають, що соціально-особистісний розвиток – це «характеристика», «здатність» дитини, що дозволяють їй орієнтуватися в соціумі, враховуючи необхідні норми, реагувати на дії інших людей, сприймати себе як повноправного члена суспільства [4].

Значний внесок у вивчення проблеми соціального розвитку та соціалізації дітей дошкільного віку вніс Л. В. Коломійченко. На думку автора, «соціалізація» – це процес ознайомлення людини з різними аспектами соціальної культури, її інтеріоризації, трансляції та творчості.

А. В. Мудрик в своїх працях відзначає, щоб стати повноправним членом суспільства, суб'єктом соціалізації, людина засвоює соціальні і культурні норми і цінності. На кожному віковому етапі, протягом усього життя, людина вирішує певні завдання, що забезпечують успішність її розвитку. Автор умовно виділяє три групи завдань, які людина вирішує на певному віковому етапі соціалізації: природно-культурні, соціально-культурні та соціально-психологічні [5].

Розглянемо їх в аспекті соціально-особистісного розвитку дитини дошкільного віку. Природно-культурні завдання спрямовані на досягнення певного рівня фізичного і гендерного розвитку. І в цьому сенсі слід вважати, що дитина засвоює елементи етикету, усвідомлює своє фізичне «Я», що впливає на становлення адекватної самооцінки, формування самосвідомості, впевненості в собі, а також позитивне ставлення до життя.

Соціально-культурні завдання включають в себе моральні, ціннісні, пізнавальні аспекти входження в соціум, що визначаються найближчим оточенням дитини. Дошкільник долучається до певного рівня суспільної культури, розширює свої знання, вміння та навички, підвищує рівень сформованих цінностей.

Соціально-психологічні завдання визначають становлення самосвідомості особистості, її самовизначення в житті, самореалізацію і самоствердження. Таким чином, комплексне вирішення представлених задач дозволяє дитині не тільки адаптуватися в суспільстві, орієнтуватися в найближчому оточенні, але також самовизначитися в якості повноправного члена суспільства, виконання певної соціальної ролі і моделювання власної поведінки, тим самим перетворити реальну дійсність, підвищити свою загальну культуру. Дошкільник вчиться в житті, згідно з соціальним статусом, на основі духовно-моральних і соціокультурних цінностей, соціальної ситуації, що склалася, враховуючи психологічну комфортність. Успішне вирішення даної групи завдань буде залежати від узгодженості дій суб'єктів освітнього процесу, які супроводжують процес соціально-особистісного розвитку дитини дошкільного віку – педагогів.

На цій підставі слід зробити висновок про те, що організація різних видів діяльності, створення умов для міжособистісного спілкування в період дошкільного дитинства сприятиме соціалізації дитини, збагачення її життєвого досвіду. Крім того, даний період в житті дошкільника дозволяє закласти основи соціально-особистісного розвитку, формувати особистісні якості.

Соціально-особистісний розвиток дитини включає в себе усвідомлення та засвоєння необхідних цінностей суспільства, які дозволяють їй орієнтуватися, діяти і пристосовуватися до мінливої обстановки, формувати ставлення до природи, людей, дошкільного закладу, своєї сім'ї [1].

Таким чином, соціально-особистісний розвиток дітей дошкільного віку ми розглядаємо як цілеспрямований процес входження дитини в світ соціальних відносин, що дозволяє отримати їй особистий досвід в способах пізнання, спілкування і діяльності, заснований на соціокультурних нормах, традиціях і сприяє задоволенню потреби дошкільника в позитивних емоційних контактах зі світом, собою, іншими людьми, формування себе як суб'єкта соціальних відносин і становлення «самості».

Значна роль в соціально-особистісному розвитку відводиться вихованню культури спілкування, поведінки і діяльності у дітей дошкільного віку, які визначають соціальну потребу розвитку особистості здатної до самостійної культурно-орієнтованої діяльності; співпраці та взаємодії з оточуючими людьми; успішної адаптації до соціально-культурних умов сучасного життя, що змінюються [5].

Отже, мета соціально-особистісного розвитку – це адаптація до навколишнього середовища за умови участі в різних видах діяльності, набутті знань, практичних умінь і навичок, що забезпечує розвиток власних рис характеру, виявляючи індивідуальні особливості психіки і поведінки. М.О. Іваненко [4] робить акцент на взаємодії дитини з навколишнім світом, її соціальної адаптації, розвитку соціальної компетентності, що розуміється нами як здатність дитини адекватно оцінювати соціальну ситуацію.

Вивчення питання соціально-особистісного розвитку дітей доводить, що основна мета дорослого полягає в тому, щоб допомогти дітям увійти в сучасний світ, складний у всіх відносинах, постійно мінливий, що характеризується великою кількістю негативних явищ.

У процесі педагогічного супроводу соціально-особистісного розвитку дитини педагоги формують уявлення про різноманітність людських відносин, закріплюють правила і норми життя в суспільстві, забезпечують моделями поведінки, що допомагають їй відповідним чином реагувати на те, що відбувається. Величезну роль у вирішенні цих завдань відіграє ознайомлення дітей дошкільного віку з об'єктами соціальної сфери, соціумом найближчого оточення. Здійснюючи педагогічний супровід, важливо навчити дитину вільно орієнтуватися там, де вона живе, виховувати любов до своєї малої батьківщини, дбайливе і відповідальне ставлення до неї.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, аналіз науково-методичної, філософської літератури, дисертаційних робіт дозволяє зробити висновок про те, що проблеми соціально-особистісного розвитку дітей дошкільного віку в даний час приділяється достатньо уваги. Дослідники відводять провідну роль дорослому, який створює оптимальні умови для розвитку дошкільника, формуванню у нього основних якостей особистості. Процес соціально-особистісного розвитку визнається важливою складовою загального розвитку дітей дошкільного віку, значимість якого полягає в оволодінні способами поведінки дошкільниками в тому чи іншому товаристві, згідно з нормами і правилами, залученні до культурних цінностей, реалізації суб'єктивної «самості» кожної дитини. Ефективність даного процесу буде залежати від участі значимого дорослого, який відповідає за успішність вирішення завдань виховання і навчання дітей, створення умов для максимальної адаптації дошкільнят до складних соціальних ситуацій. Тому необхідна допомога дитині в її соціально-особистісному розвитку, педагогічний супровід процесу, що вивчається.

Отже, ключовою ідеєю педагогічного супроводу соціально-особистісного розвитку дитини ми вважаємо організацію співпраці дорослого з дитиною, яка спрямована на прояв активності дошкільника, розвиток гуманних почуттів і ставлення до людей, його саморозвиток з метою подальшого самовизначення і самореалізації. Дорослі розширюють соціальний кругозір дітей, уявлення про культурні традиції країни, міста, дошкільного закладу, сім'ї, про людей і особливості їх відносин. Завдяки організованому освітньому процесу у дитини дошкільного віку формуються моральні орієнтири, що включають розвиток інтересу до подій історії своєї країни, до життя різних народів.

Таким чином, відповідно до сучасних теоретичних концепцій, під «педагогічним супроводом соціально-особистісного розвитку дітей дошкільного віку» ми розуміємо вид педагогічної діяльності, що передбачає індивідуальну допомогу, підтримку дитини, спрямовану на її особистісне становлення і самореалізацію, розвиток самостійності і впевненості в різних соціальних ситуаціях. Педагогічний супровід дітей дошкільного віку передбачає вміння педагога бути поруч, супроводжуючи в індивідуальному просуванні дитини в навчанні, вихованні, отже, і розвитку. Даний процес реалізується в різних видах діяльності (комунікативній, ігровій, образотворчій, руховій та ін.).

Проведений нами детальний аналіз нормативних законодавчих актів, науково-методичної, філософської літератури, наукових досліджень в області соціально-особистісного розвитку дітей дає можливість зробити висновок про те, що педагогічний супровід соціально-особистісного розвитку дітей відіграє значиму роль в їх загальному розвитку і потребує вирішення відповідно до сучасних вимог і особливостей системи дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти : нова редакція / НАПН України. – Київ, 2012. – 25 с.
2. Газман, О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей / О.С. Газман // Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 108 – 111.
3. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного віку та молодшого шкільного віку : монографія / А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш та ін. ; наук. ред. А. М. Богуш ; за заг. ред. Н. В. Гавриш. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.
4. Іваненко, М.В. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития / М.В. Иваненко // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 4. – С. 97-99.

5. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания: учебное пособие / А.В. Мудрик. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.
6. Педагогическая поддержка ребёнка в образовании: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. В.А. Слостёнина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с.

References

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity : nova redaktsiia, 2012. [The basic component of preschool education: a new version] Kyiv. NAPN Ukrainy.
2. Hazman, O.S., 1998. Vospytanye y pedahohycheskaia podderzhka detei [Education and pedagogical support for children] Narodnoe obrazovanye. № 6. p. 108 – 111.
3. Bohush A.M., Varianytsia L.O., Havrysh N.V. ta in., 2006. Dity i sotsium: Osoblyvosti sotsializatsii ditei doshkilnoho viku ta molodshoho shkilnoho viku. [Children and society: Features of socialization of preschool children and younger school age] monohrafiia. Luhansk : Alma-mater.
4. Ivanenko, M.V. 2004. Pedagogical support of social and personal development [Pedagogical support of social and personal development] Preschool education. № 4. - p. 97-99.
5. Mudryk, A.V. 2001. Obshchenye v protsesse vospytania: uchebnoe posobyie [Communication in the process of education] Moscow: Pedagogical Society of Russia.
6. Slastëny V.A., Kolesnykova Y.A. 2006. Pedahohycheskaia podderzhka rebënka v obrazovany: uchebnoe posobyie dlia studentov vysshykh uchebnykh zavedenyi [Pedagogical support of the child in education: textbook for university students] Moscow: Publishing Center «Academy».

Статья посвящена изучению современного состояния проблемы педагогического сопровождения социально-личностного развития детей дошкольного возраста. Определена актуальность проблемы исследования, уточнена и конкретизирована сущность понятий «педагогическое сопровождение», «социально-личностное развитие», «педагогическое сопровождение социально-личностного развития детей дошкольного возраста». Проанализированы современные научные подходы к изучению проблемы социального развития и социализации детей дошкольного возраста. В статье выявлено, что ключевой идеей педагогического сопровождения социально-личностного развития ребенка является организация сотрудничества взрослого с ребенком, которая направлена на проявление активности дошкольника, развитие гуманных чувств и отношения к людям, его саморазвитие с целью дальнейшего самоопределения и самореализации.

Ключевые слова: сопровождение, поддержка, педагогическое сопровождение, социально-личностное развитие, педагогическое сопровождение социально-личностного развития детей дошкольного возраста.

At the present stage of development of education, much attention is paid to the period of pre-school childhood in increasing the social status of pre-school education. In the system of relationship "child-adult" It is important to child to have a respectful attitude towards himself, support, his or her significance and satisfaction of its individual needs. According to this, a significant role must be given to a full-fledged development of every child of preschool age, taking into account their age and individual characteristics and inclinations, forming a common culture of personality, including the development of their social and moral qualities, independent and responsibility. The article has been devoted to the study of the problem of pedagogical support to social and personal development of children of preschool age. It has been determined the research problem, specified the sence of the conceptions of "pedagogical support", "social and personal development", "pedagogical support of social and personal development of children of preschool age". The author of the article has been analyzed scientific approaches to the problem of social evelopment and socialization of children of preschool age. The article has revealed that the key idea of pedagogical support for social and personal development of child is an organization of adult-to-child cooperation aimed at displaying the activity of a preschooler, the development of human feelings and attitude towards people, his self-development in order to further self-determination and self-realization. The detailed analysis of normative legal acts, scientific-methodical, philosophical literature, scientific research in the field of social and personal development of children has made it possible to conclude that pedagogical support for the social and personal development of children plays a significant role in their overall development and needs to be addressed in accordance with modern requirements and characteristics in the systems of preschool education.

Key words: support, favour, pedagogical support, social and personal development, pedagogical support of social and personal development of children of preschool age

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
МУКАЧІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ»**

Збірник наукових праць

№ 2 (8) ' 2018

Заснований у 2015 р. Виходить двічі на рік.
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
серія КВ №21347-11147Р від 24.03.2015 р.

Технічний секретар Козел А. І.

Підписано до друку 27.11.2018 р. Формат 60*84/8.
Умовн. друк. арк. 29,82. Зам. № 58. Тираж 300 примірників

Адреса видавництва:
Мукачівський державний університет, вул. Ужгородська, 26,
м. Мукачево, Закарпатська обл., 89600,
тел./факс:(03131) 3-13-43, 2-11-09.E-mail: rvc@mail.msu.edu.ua

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів та
розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 4916 від 16.06.2015 р.