Комунальний вищий навчальний заклад
«Херсонська академія неперервної освіти»
Херсонської обласної ради

ISSN 2616-5597 (Print)
DOI 10.37915/pa.vi45

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 45

ХЕРСОН
2020

УДК 37.013

Затверджено рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України (наказ № 747 від 13 липня 2015 р.).

Рекомендовано до друку вченою радою Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради (протокол № 2 від 14.02.2020 р.).

Збірник включено до:

Index Copernicus, Google Scholar, Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Василь	КУЗЬМЕНКО	доктор педагогічних наук, професор, головний редактор (Україна)
Ніна	СЛЮСАРЕНКО	доктор педагогічних наук, професор, заступник головного редактора (Україна)
Ірина	ЖОРОВА	доктор педагогічних наук, доцент (Україна)
Анатолій	ЗУБКО	кандидат педагогічних наук, професор (Україна)
Ореста	КАРПЕНКО	доктор педагогічних наук, доцент (Україна)
Анна	КЛІМ-КЛІМАШЕВСЬКА	доктор педагогічних наук, професор (Польща)
Олена	КОХАНОВСЬКА	доктор педагогічних наук, відповідальний секретар (Україна)
Юлія	КУЗЬМЕНКО	доктор педагогічних наук, доцент (Україна)
Ірина	КУЗЬМА	кандидат педагогічних наук (Україна)
Борис	МАКСИМЧУК	доктор педагогічних наук, доцент (Україна)
Ярослава	ОСПАНОВА	кандидат педагогічних наук, професор (Казахстан)
Раїса	СЕРЬОЖНИКОВА	доктор педагогічних наук, професор (Росія)
Наталія	ТЕРЕНТЬЄВА	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Олександра	ЯНКОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор (Україна)

РЕЦЕНЗЕНТИ: Амантіус АКІМЯК – доктор педагогічних наук, професор (Словаччина);
Галина МЕШКО – доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2020. Випуск 45. 273 с.

ISSN 2616-5597 (Друкована версія)

У збірнику наукових праць відомі дослідники, педагоги-практики закладів загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти I-II і III-IV рівнів акредитації висвітлюють теоретичні й прикладні аспекти модернізації сучасної освітньої галузі. Упровадження репрезентованих на сторінках збірника наукових праць матеріалів сприятиме вирішенню різноманітних проблем сучасної школи.

Для науковців і педагогів-практиків закладів загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти.

Автори несуть відповідальність за достовірність інформації, точність фактів, цитат, інших відомостей, за порушення авторських прав будь-яких юридичних і фізичних осіб, а також за використання даних, що не підлягають публікації у відкритому друці. Думки авторів можуть не збігатися з думкою редакції. Передрук матеріалів допускається тільки з письмового дозволу редакції. При використанні матеріалів, опублікованих у «Педагогічному альманасі», посилання на збірник наукових праць обов'язкове.

© Педагогічний альманах, 2020

Зміст

Розділ 1. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ 9
Оспанова Я. Н., Слюсаренко Н. В. Роль клубной деятельности в формировании у подростков толерантности к детям с особыми образовательными потребностями 10

Розділ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ 18
Богайчук О. С. Психолінгвістичні основи навчання письмового перекладу юридичних документів 19
Зелений П. О. Типи екологічних проєктів та алгоритм їхнього розроблення на основі проєктно-задачного підходу 26
Савош В. О. Засобово орієнтовані складники системи неперервної освіти: різноаспектний аналіз формальної, інформальної та неформальної освіти 35

Розділ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ 42
Жерноклєєв І. В. Формування освітнього середовища в умовах дуальної форми навчання майбутніх учителів технологій 43
Іванченко Є. А., Пірко Ю. О. Сутність та структура самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера 49
Плахотнік О. В. Особливості організації науково-дослідної роботи студентів у вітчизняних та зарубіжних закладах вищої освіти 57
Шмалєй С. В., Цюра К. М. Організаційно-педагогічні засади охорони та гігієни голосу вчителів музичних дисциплін 66
Базиль С. М. Авторська модель формування інформатичної компетентності в майбутніх педагогів професійного навчання 76
Бурчак С. О. Характеристика моделі системи розвитку творчості майбутніх учителів математики 84
Вишневська Я. А. Визначення сутності поняття «післядипломна освіта керівників закладів загальної середньої освіти України» 92
Гриценко А. П. Упровадження спецкурсу «Мультимедійні технології в історичній освіті» в системі підготовки майбутніх учителів історії 98
Колесник М. О. Становлення причинно-системного світогляду майбутнього вчителя як основа формування наукової картини світу 104
Котловський А. М. Комунікативні стратегії для ефективного представлення презентації-доповіді майбутніми економістами 111
Марецька Л. П. Актуалізація проблеми мовленнєвої культури вчителя сучасного закладу освіти 118
Микитенко М. М. Сутність та структура лінгвістичної компетенції та компетентності майбутніх викладачів англійської мови 124
Микитенко О. В. Алгоритм усвідомленого оволодіння іноземною мовою студентами спеціальності «Право» 132
Сиротенко Л. А. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні економічної компетентності педагогів професійного навчання 137
Сотер М. В. Сутність поняття «підготовка фахівців технічних спеціальностей» 144
Стеценко Н. М., Стеценко Д. В. Використання сучасних англомовних серіалів у навчанні студентів іноземної мови 150
Шагова О. Ю. Результати статистичної перевірки ефективності моделі формування готовності майбутніх офіцерів Збройних сил України до застосування STEM-технологій у професійній діяльності 157

Розділ 4. ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ 164
Завгородня Т. К. Зарубіжний досвід моніторингу якості вищої освіти в дослідженнях вітчизняних науковців 165
Шоробура І. М. Зарубіжний досвід державно-громадського управління освітою 171

Розділ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА **179**
Дороніна О. В. Роль освітніх послуг та програм серед послуг людям похилого віку в Австралії 180
Курант О. Є. Особливості формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності засобами коучингу 185

Розділ 6. ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ **194**
Жорова І. Я. Етапи становлення та розвитку морської освіти України в другій половині XX – початку XXI століття 195
Кохановська О. В. Вплив мовної політики в освітній галузі на зміст підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін південних областей України (40-ві рр. XX – початок XXI ст.) 200
Кузьменко В. В. Розвиток діалектико-матеріалістичного світогляду учнів під час проведення дослідної роботи (60-ті – 80-ті рр. XX ст.) 205
Ляшкевич А. І. Формування радянської системи морської освіти (1922–1941) 212
Примакова В. В. Специфіка розвитку професійної компетентності майбутніх моряків у закладах морської освіти України (90-і роки XX – початок XXI століття) 221
Багрій М. А. Доробок письменників-учителів Західної України в контексті розвитку української педагогічної думки кінця XVIII – 30-тих років XX ст. 228
Красновська І. П. Теоретичне обґрунтування понять «компетенція» і «компетентність» у дослідженнях науковців (друга половина XX – початок XXI століття) 233
Куценко І. В. Реформування моніторингу навчальних досягнень студентів морських навчальних закладів на Херсонщині (80-ті роки XX століття) 238
Овчиннікова О. М. Гуманітарна освіта в морських навчальних закладах України (1965–1972 рр.) 243
Пислар А. Б. Правове виховання учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти України (70-ті рр. XX ст.) 251
Солодовник А. О. Схема класифікації архівних джерел у контексті історико-педагогічних досліджень розвитку вітчизняної системи морської освіти в кінці XIX – на початку XXI століття 257
Швед Г. В. Аналіз поняття «розвиток післядипломної освіти педагогічних працівників закладів дошкільної освіти» 265

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ **271**

Municipal Higher Educational Institution
«Kherson Academy of Continuing Education»
of Kherson Regional Council

ISSN 2616-5597 (Print)
DOI 10.37915/pa.vi45

PEDAGOGICAL ALMANAC

PROCEEDINGS

ISSUE 45

KHERSON
2020

УДК 37.013

Approved by the Ministry of Education and Science Higher Attestation Board decision (order № 747 dated of 13.07.2015).

The proceedings were recommended for publishing by the Scientific Council of Municipal Higher Educational Institution «Kherson Academy of Continuing Education» of Kherson Regional Council (protocol № 2 dated 14.02.2020).

The collection is listed in:
Index Copernicus, Google Scholar, V. Vernadsky National Library of Ukraine

EDITORIAL BOARD:

Vasyl	KUZMENKO	doctor of pedagogical sciences, professor, head editor (Ukraine)
Nina	SLYUSARENKO	doctor of pedagogical sciences, professor, deputy head editor (Ukraine)
Iryna	ZHOROVA	doctor of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Anatolii	ZUBKO	candidate of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Oresta	KARPENKO	doctor of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Anna	KLIM-KLIMASZEWSKA	doctor of pedagogical sciences, professor (Poland)
Olena	KOKHANOVSKA	doctor of pedagogical sciences, executive editor (Ukraine)
Yuliya	KUZMENKO	doctor of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Irina	KUZMA	candidate of pedagogical sciences (Ukraine)
Borys	MAKSYMCHUK	doctor of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Yaroslava	OSPANOVA	candidate of pedagogical sciences, professor (Kazakhstan)
Raiisa	SEREZHNIKOVA	doctor of pedagogical sciences, professor (Russia)
Nataliia	TERENTIEVA	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Oleksandra	YANKOVYCH	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)

REFEREES: Amantius AKIMJAK – doctor of pedagogical sciences, professor (Slovakia);
Halyna MESHKO – doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)

Pedagogical almanac: Proceedings / editorial board V. V. Kuzmenko (head editor) and others. Kherson: MHEI «Kherson Academy of Continuing Education», 2020. Issue 45. 273 p.

ISSN 2616-5597 (Print)

The proceedings include research works of famous scholars, pedagogues-practitioners of institutions of general secondary, vocational and higher education of I-II and III-IV accreditation levels. The articles clarify theoretical and applied aspects of contemporary education sector modernisation. Application of research works represented in the proceedings will promote solutions of various problems of the modern school.

The proceedings are recommended for scholars and pedagogues-practitioners of institutions of general secondary, vocational and higher education.

The authors hold responsibility for data authenticity, data, quotations and other information accuracy, infringement of copyright of legal person and individual, use of information not subject to free publishing. Reprint of materials is allowed by the editorial board written permission only. Reference to the proceedings is obligatory in case of use of materials published in «Pedagogical Almanac».

© Pedagogical Almanac, 2020

CONTENTS

UNIT 1. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF UPBRINGING PROCESS 9

Ospanova Ya. N., Slyusarenko N. V. The role of club activities in the tolerance formation in adolescents to children with special educational needs 10

UNIT 2. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF LEARNING PROCESS.....18

Bohaichuk O. S. Psycholinguistic basis of teaching translation of legal documents 19

Zelenyi P. O. Types of environmental projects and the algorithm of their development on the basis of the project-task approach 26

Savosh V. O. Tool-oriented components of continuous education system: different analysis of formal, informal and non-formal education 35

UNIT 3. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF PROFESSIONAL STUDIES.....42

Zhernoklieiev I. V. Establishment of learning environment under the conditions of dual education system for future technology teachers 43

Ivanchenko Ie. A., Pirko Yu. O. Essence and structure of future military engineer's self-educational competence 49

Plakhotnik O. V. The peculiarities of the organization of students research work in Ukrainian and foreign educational institutions 57

Shmaley S. V., Tsura K. M. Organizational and pedagogical basis of safety and hygiene of voice of teachers of musical disciplines 66

Bazil S. M. The author's model of the formation of future professional training teachers' informative competence 76

Burchak S. O. Characteristics of the models of development of creativity of future math teachers 84

Vyshnevska Ya. A. Definition of the essence of the concept "postgraduate education of managers of general secondary educational institutions of Ukraine" 92

Hrytsenko A. P. Implementation of the special course "Multimedia technologies in historical education" in the system of training of future history teachers 98

Kolesnyk M. O. Developing future teachers' causative-systemic world outlook within the model of shaping universal scientific worldview 104

Kotlovskyi A. M. Communicative strategies for effective prospective economists' production of presentation-report.....111

Maretska L. P. The problem ofculture of a teacher of a modern educational institution 118

Mykytenko M. M.. The essence and structure of the linguistic competence and the competency of future English teachers.....124

Mykytenko O. V. The algorithm of conscious mastery of foreign language by students majoring in law 132

Syrotenko L. A. Use of information and communication technologies in formation of economic competence of vocational training teachers 137

Soter M. V. The essence of the concept of "training of specialists in technical majors" 144

Stetsenko N. M., Stetsenko D. V. Teaching students a foreign language by incorporating modern american TV series.....150

Shahova O. Yu. Results of the statistical verification of the efficiency of the foundation model of the future officers of Ukraine armed forces to using STEM-technologies in professional activity 157

UNIT 4. THEORY OF CONTENT, ORGANISATION AND MANAGEMENT OF EDUCATIONAL PROCESS 164

Zavgorodnia T. K. Foreign experience of monitoring of the quality of higher education in the research of domestic scientists 165

Shorobura I. M. Foreign experience of state-public administration of education 171

UNIT 5. SOCIAL PEDAGOGY **179**
Doronina O. V. The role of educational services and programs among the services for the elderly in Australia 180
Kurant O. Y. Features of formation of readyness of future social workers for professional activity by means of coaching 185

UNIT 6. HISTORY OF PEDAGOGY **194**
Zhorova I. Y. Stages of ukrainian maritime education development in the second half of XX – the beginning of XXI century 195
Kokhanovska O. V. The influence of language policy in educational sphere on the content of teachers of philological disciplines advanced training in the Southern regions of Ukraine (40′s XX – early XXI century) 200
Kuzmenko V. V. Development of dialectic-materialist worldview students during research work (60′s – 80′s of the XX century) 205
Lyashkevych A. I. Formation of the soviet system of marine education (1922–1941) 212
Prymakova V. V. Specificity of development future sealers' professional competence in ukrainian maritime educational institutions (90th years of XXth – beginning of XXIst century) .. 221
Bagriy M. A. The cost of writers-teachers of Western Ukraine in the context of the development of the ukrainian pedagogical thought of the end of the XVIII – 30th years of the XXth century 228
Krasnovska I. P. Teoretical justification of "competence" and "competency" terms in research of scientists (second half of XX – beginning of XXI centuries) 233
Kutsenko I. V. Reformation of monitoring students' educational achievements in maritime educational institutions in Kherson region (80 years of XX century) 238
Ovchynnikova O. M. Education in the humanities in maritime educational institutions of Ukraine (1965–1972) 243
Pyslar A. B. Legal education of the youth in institutions of vocational education in Ukraine (the 70s of the XXth century) 251
Solodovnyk A. O. The archival sources classification scheme in the context of historical and pedagogical researches of the national maritime education system development at the end of the XIX – the beginning of the XXI century 257
Shved H. V. Analysis of the concept "development of postgraduate education of preschool educational institutions pedagogical personnel" 265

INFORMATION ABOUT AUTHORS **271**

Розділ 1

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

УДК 37.034
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi45.61

***Оспанова Я. Н.*[*],**
orcid.org/0000-0002-6054-227X
***Слюсаренко Н. В.*[*],**
orcid.org/0000-0002-9215-5936

РОЛЬ КЛУБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ У ПОДРОСТКОВ ТОЛЕРАНТНОСТИ К ДЕТЯМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

В статье показана роль клубной деятельности в формировании у подростков толерантности к детям с особыми образовательными потребностями. Акцентировано, что клуб как институт социализации воздействует на учащихся разнообразными способами и выполняет целый ряд особых, присущих только ему функций.

Обращено внимание на необходимость правильной организации деятельности клуба, в частности на то, что важным условием является добровольное вступление подростков в клуб, без принуждения взрослыми.

Подчеркнуто, что для успешного достижения цели и задач программы клубной деятельности необходим правильный подход к управлению клубом со стороны педагогов (главные стратегические цели клуба определяют педагоги, а конкретные мероприятия и тактические планы выносятся на Совет клуба и обсуждаются его членами).

Приведены данные об апробации на базе школы-гимназии г. Нур-Султан (Казахстан) программы клубной деятельности по формированию у подростков толерантности к детям с особыми образовательными потребностями. На первом этапе ее реализации был определен уровень толерантности отношения подростков к детям с особыми образовательными потребностями посредством нескольких методов диагностики. Полученные результаты были не утешительными.

Программа клуба включала различные формы и методы работы (беседы, психолого-педагогические тренинги, творческую деятельность, воспитательные и досуговые мероприятия и т. п.) и доказала свою эффективность (произошли изменения в сторону повышения по показателям уровней толерантности). К тому же подростки изъявили желание продолжить работу в клубе.

Констатировано, что формирование у подростков толерантности к детям с особыми образовательными потребностями в клубной деятельности является целесообразным и приводит к положительным изменениям когнитивного, мотивационного и поведенческого компонентов при совместном взаимодействии в общении, спорте, учении, досуге, различных воспитательных мероприятиях.

Ключевые слова: клуб, клубная деятельность, подростки, толерантность, дети с особыми образовательными потребностями.

Постановка проблемы. В связи с введением инклюзивного образования в общеобразовательных школах становится необходимым формирование толерантных установок у учащихся, учителей, других участников современного образовательного процесса к детям с особыми образовательными потребностями (далее ООП).

Исходя из этого, в современных условиях особое внимание необходимо обратить на формирование у подростков толерантности, поскольку именно в этот период жизни происходит становление личности и ее социализация в обществе. Воспитание подрастающего поколения в духе толерантности, как одного из ведущих гражданских,

[*]© *Оспанова Я. Н.*
[*]© *Слюсаренко Н. В.*

нравственно-ценностных качеств личности, является архиважной, возможно первоочередной, целью системы образования.

Анализ исследований. Изучение проблемы формирования толерантности школьников к детям с ООП в условиях общеобразовательной школы вели многие ученные, в том числе: Я. Батрак [2], А. Герасимов [4], Е. Клепцова [9], Н. Плаксина [12]. Работы этих авторов позволяют утверждать, что толерантность – это то, что заложено в человеке самой природой и не является показателем успешно выполненной работы.

Цель статьи – показать роль клубной деятельности в формировании у подростков толерантности к детям с ООП.

Изложение основного материала. Термин «толерантность», как вполне обоснованно отметил, например, украинский ученый И. Зязюн, следует понимать как терпимость к чужим мыслям, вере, убеждениям, поведению [11, с. 448]. Толерантность понимают не только как личностное качество, признак гуманного человека, а и как принцип гуманистического воспитания [8, с. 912].

Если обратиться к трудам казахстанских ученых Г. Дайрабаевой и А. Малдыбек, то в них отмечено, что толерантное воспитание закладывается в семье, затем в школе, в университете и т. д. и является сложным процессом [5, с. 67-72].

В работе Ш. Демисеновой отмечено, что толерантность – актуальная проблема современной педагогики, условие успешного развития современного общества. Формирование толерантности происходит в процессе воспитания и обучения, на основе личного жизненного опыта, а не навязывается сверху [7, с. 34-37].

Особенности организационно-педагогической деятельности по формированию толерантного поведения школьников определил Б. Аханов. Он отметил, что «одной из важных задач образовательных учреждений является обеспечение адаптации молодежи в культурном пространстве, развитие социальной идентичности, которое создает внутренний «стержень» формируемых ценностей, сохраняя особенности этносов и народностей» [1, с. 38–39].

Основой толерантного сознания у молодежи должны быть духовные ценности. Однако это не всегда так.

Например, Б. Даумова, исследуя в своей работе «причины и рост преступности среди несовершеннолетних и рост асоциального и антисоциального поведения учащейся молодежи», указывает на то, что «молодежь ставит во главе утилитарные ценности, а не общечеловеческие, нравственные идеалы. Зачастую учащиеся нарушают нормы поведения: моральные и правовые, проявляют грубость и жестокость» [6, с. 120–124].

Вышесказанное актуализирует проблему формирования ценностей у подрастающего поколения.

На этом акцентирует Г. Бельгибаева, которая пишет: «Важными для исследования толерантности как общечеловеческой ценности явились подходы к проблеме формирования ценностей в условиях целостного педагогического процесса» [3, с. 10]. Исследовав научные труды казахстанских ученых, Г. Бельгибаева отмечает их общие взгляды на проблему. Она подчеркивает, что «определенная система ценностей должна формироваться в условиях школы, где воспитание должно базироваться на постоянных, непреходящих ценностях и нравственные ценности привносятся в сознание ученика через культуру своего поведения и межличностное общение» [там само, с. 14].

В современной школе перед педагогами поставлено множество воспитательных задач, однако главная цель учебно-воспитательного процесса – формирование неравнодушной, социально активной личности, способной осуществлять положительное влияние на общество [13, с. 71].

В решении обозначенной проблемы значительная роль отводится деятельности клубов, которые объединяют учащихся по общим интересам, общению вне уроков и совместной деятельности. Выступая в качестве института социализации, клуб

воздействует на учащихся разнообразными способами и выполняет целый ряд особых, присущих только ему функций. Американские педагоги считают, что группа сверстников эффективнее других агентов социализации учит детей и подростков жить в обществе и ладить с людьми. Те, кого группа принимает, чаще обладают «психологическим здоровьем» и уверенностью в себе, у них выше самооценка и реже неврозы. Если школьник сумел войти в группу как полноправный член, она дарит ребенку чувство солидарности, оказывает помощь и поддержку. В группе учащиеся находят новые модели поведения, не отдаленные возрастом и расстоянием, которым легко подражать, с которыми легко идентифицировать себя [14, с. 105]. В группе они свободно могут обсуждать темы, связанные с эмоциональными напряжениями свойственными данному возрасту. Здесь ребенка ценят не за то, кем он когда-то станет, а за то, каков он есть. Участник группы чувствует за собой силу ближайшего окружения, знает, что принадлежит к целой армии «таких же». Поэтому ему легче обрести независимость в поступках. И, наконец, группа сверстников – это тот мир, где воспитывается чувство любви, принадлежности к группе, где формируется самооценка [10, с. 48].

При организации клубов с целью формирования у подростков толерантности к детям с ООП необходимо принимать во внимание, что это может решить первостепенную задачу и изменить ребенка, его поведение, сознание, восприятие. Также клуб имеет социальную направленность. Подростки берут шефство над детьми с особыми потребностями, которые включены в процесс инклюзивного обучения.

Для формирования у подростков толерантности к детям с ООП необходимо правильно организовать деятельность клуба и выстроить работу так, чтобы подростки не просто выполняли определенные поручения, но и перевоспитывали себя. Для этого нужно правильно донести информацию о детях с ООП (какие у них мысли, желания, поведение; какие они испытывают трудности, отчаяние и боль, что не могут как все играть, дружить, самостоятельно передвигаться и т. д.). Это, во-первых, можно продемонстрировать на реальных событиях, а также с помощью соответствующих рассказов, интервью, показа видеопрезентаций и видеороликов. Во-вторых, после ознакомления с информацией о детях с ООП целесообразно провести беседу с последующей рефлексией подростков и только затем предложить им стать членами клуба. Важным условием является добровольное вступление подростков в клуб, без принуждения взрослыми. Также необходимо, чтобы при систематичности и регулярности мероприятий, подростки могли регулировать и планировать свободное время по своему усмотрению. Учитывая то, что толерантность формирует у подростка нравственно-ценностные качества характера, можно утверждать только о пользе и эффективности создания такого направления деятельности клуба.

Для успешного достижения цели и задач программы клубной деятельности необходимо определить правильный подход к управлению клубом со стороны педагогов. В том случае, если управление клубом полностью останется в компетенции педагогического коллектива (педагогов, инструкторов, методистов, педагогов-психологов), может возникнуть ситуация, когда дети будут чувствовать постоянный контроль со стороны взрослых, «навязывание» направлений деятельности без учета их интересов, что в конечном итоге может привести к отказу детей и подростков от участия в клубе. Вместе с этим, следует понимать, что в силу возрастных особенностей и недостаточно сформированных организационно-управленческих навыков, необходимого опыта дети и подростки не могут полностью осуществлять управленческую функцию. Потому важен рациональный подход, когда главные направления стратегических целей клуба определены педагогами, а конкретные мероприятия и тактические планы выносятся на Совет клуба и обсуждаются непосредственно членами клуба.

Важно отметить, что программа клуба должна быть ориентирована, в том числе, на когнитивный компонент. Нужно научить подростков такому:

1) правильно общаться с детьми с ООП на основе полученных знаний, исходя из их физического нездоровья;

2) правильно реагировать на поведение, речь, эмоции, то есть чувствовать свою ответственность, стараться войти в контакт, найти общий язык, изменить мысли на лучшее: вызывать у детей чувства позитива, стремиться к тому, что ранее не получалось.

Опыт показывает, что клубная деятельность имеет большое значение для формирования у подростков толерантности к детям с ООП. Она дает возможность членам клуба оказаться в другой реальной жизни, пересмотреть свои ценности, жизненные ориентиры, осознать свою социальную ответственность, научиться сопереживать и, оказываясь в стрессовых ситуациях, укреплять и закалять свой характер, повышать адаптивность, уверенность, чувствовать важность и необходимость своего участия в жизни ребенка с ООП.

Только тогда, когда подростки будут готовы к участию в клубной деятельности по формированию толерантности к детям с ООП, можно реализовать следующие этапы организации клуба: совместно с подростками разработать положение о клубе, придумать атрибутику (другие символы для участников клуба), разграничить территорию педагога и территорию подростка, разработать традиции и создать единый командный дух, программу мероприятий. Для эффективного проведения мероприятий целесообразно приглашать гостей и проводить диспуты, обмениваться опытом работы с другими клубами такого формата из разных школ, разрабатывать совместные мега-проекты, презентовать творческие работы совместной деятельности подростков с детьми с ООП.

В условиях такой деятельности клуба подростки смогут реализовать себя, развить свои интеллектуальные и творческие умения и навыки, научатся общаться со сверстниками и детьми с ООП, лучше понимать их, получат уверенность в своих силах, увидят в себе то, чему ранее не придавали значения, станут самодостаточными и креативными личностями. Также толерантность будет рассматриваться подростками как ценность, необходимая для жизни в любом коллективе, а между участниками клуба будут преобладать взаимопонимание, взаимоподдержка, взаимоуважение. Необходимо отметить, что применение различных методов, форм и видов работ по формированию толерантности у подростков в условиях инклюзивного образования, включение их в самостоятельные и творческие виды групповой деятельности с детьми с ООП обогащает эмоциональный опыт.

В связи с вышеизложенным, нами была разработана и апробирована на базе школы-гимназии г. Нур-Султан программа клубной деятельности по формированию у подростков толерантности к детям с ООП. Участниками клуба стали ученики 9-Д класса и учащиеся 2 класса инклюзивного обучения в условиях Кабинета поддержки инклюзии (далее КПИ) по программе «Болашак». В КПИ занимаются 10 учащихся с ООП. К каждому ребенку в индивидуальном порядке закреплен тьютор (сопровождающий педагог). Основную работу в КПИ ведет учитель. Он отрабатывает специальную программу по коммуникации, приобретению и закреплению бытовых навыков, активизации речи, регулированию поведения в стрессовых ситуациях. В связи с этим, перед началом проведения любого мероприятия предварительно организовывались консультации с учителем по вопросу психоэмоционального состояния каждого ребенка с ООП, а также уточнялись детали проведения совместного мероприятия. В реализации программы также приняли участие студенты специальности «Педагогика и психология» Евразийского гуманитарного института, которые являются членами инклюзивного студенческого клуба «Асыл журек».

На первом этапе реализации программы нами был определен уровень толерантности отношения подростков к детям с ООП посредством следующих методов диагностики: анкетирование; проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Незаконченный рассказ»; наблюдение. Результаты диагностики показали, что:

– 18 % учащихся считают правильным, что дети с инвалидностью обучаются в смешанных классах; имеют представления о детях с ООП, в большей степени сопереживают им (высокий уровень);

– 22 % подростков имеют средний уровень толерантности. У них нет четкого понимания и принятия детей с особыми потребностями, заметно лишь фрагментное внимание. Для этих подростков характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт;

– 60 % учащихся имеют низкий уровень толерантности к детям с ООП. У них выраженные интолерантные установки по отношению к этим детям. Подростки отвечали, что не желают учиться в одной школе с детьми-инвалидами, испытывают барьер страха и «инаковости», не готовы вступать в контакт с детьми с ООП.

Результаты наблюдения также продемонстрировали низкий уровень желания учащихся к совместной деятельности с детьми с ООП. Только 12% подростков изъявили желание и инициативу заниматься творчеством и участвовать в спортивных мероприятиях с учащимися с ООП.

Таким образом, результаты диагностики показали актуальность и своевременность реализации вышеназванной программы посредством клубной деятельности. Ее целью было формирование толерантных установок и отношений у подростков к детям с ООП в условиях общеобразовательной школы. Программа направлена на приобретение знаний об особенностях детей с ООП; знакомство с понятиями «толерантность», «толерантная личность», «толерантное отношение к детям с ООП», «интолерантность», «барьер страха», «индифферентное поведение»; формирование умений находить и устанавливать контакт с учащимся с ООП; создание благоприятного взаимодействия между участниками клуба. Для достижения цели программы нами были определены следующие задачи: повысить уровень знаний у подростков о потенциальных возможностях, физическом и психологическом здоровье детей с ООП; обеспечить их информацией об особенностях детей с ООП в условиях инклюзивного обучения; повысить мотивацию подростков к решению проблем детей с ООП.

Программа клуба включала такие формы и методы работы: беседы, демонстрацию презентаций и видеороликов, психолого-педагогические тренинги, творческую деятельность, разработку совместного проекта с детьми с ООП, воспитательные и досуговые мероприятия.

Следует отметить, что содержание клубной деятельности имеет цель формировать толерантные отношения путем доброжелательных и доверительных отношений, развитие способности к пониманию школьников с ООП. Для участников клуба на постоянной основе были организованы совместные мероприятия, в том числе спортивные. Именно на спортивных состязаниях, эстафетах подростки научились понимать лучше своих маленьких членов команды, помогать им преодолевать трудности и переживать за них. Также после полученной информации об особенностях детей с ООП, психолого-педагогических тренингов, совместных воспитательных и досуговых мероприятий, демонстрации электронных презентаций и видеороликов подростки изменили свое отношение к детям с ООП (стали их лучше понимать, интересоваться возникающими проблемами, сочувствовать и сопереживать).

После реализации программы было проведена повторная диагностика уровней толерантности у подростков – участников клуба.

По результатам диагностики нами было выявлено, что по сравнению с начальным этапом произошли изменения в сторону повышения по показателям уровней

толерантности в 9-Д классе. Так, высокий уровень толерантности возрос до 64 %, средний – до 24 %, а низкий – снизился до 12 %.

По завершению программы был проведен круглый стол, на котором подростки подвели итоги работы: обсудили свое участие в клубе с начала его работы и до завершения, озвучили трудности, которые возникали при проведении совместных мероприятий с детьми с ООП. Каждый участник клуба высказал свои предложения по поводу улучшения совместных занятий и внимания к детям с ООП со стороны других учащихся школы, не участвовавших в клубной деятельности. Подростки изъявили желание продолжить работу в клубе и, с учетом своих ошибок и неуверенности, составить программу по работе с детьми с ООП на новый учебный год. Также подростки стали волонтерами реабилитационной программы для детей с ООП посредством иппотерапии (лечения лошадьми).

Выводы. Проведенное исследование показало, что формирование у подростков толерантности к детям с ООП в клубной деятельности является целесообразным и приводит к положительным изменениям когнитивного, мотивационного и поведенческого компонентов при совместном взаимодействии в общении, спорте, учении, досуге, различных воспитательных мероприятиях. Клубная среда быстрее и эффективнее формирует нравственные нормы и правила совместной жизнедеятельности, поведенческие установки и ценностные ориентации, а также актуализирует проблемы детей с ООП, создает условия для совместного их решения, а межличностные коммуникации вызывают положительные эмоции. Перспективным для дальнейших научных исследований считаем изучение опыта клубной деятельности подростков в зарубежных странах.

Список использованных источников:

1. Аханов Б. Ф. Современные исследования социальных проблем. *Толерантность: содержательные смыслы и механизмы формирования:* электронный научный журнал. 2015. № 9 (53). С. 38–39.
2. Батрак Я. А. Развитие толерантности младших школьников. Братск : Гимнц, 2018. 97 с.
3. Бельгибаева Г. К. Формирование этнической толерантности учащейся молодежи в Республике Казахстан. *Международный журнал экспериментального образования*. 2013. № 11 (2). С. 10–14.
4. Герасимов А. Педагогические средства воспитания толерантности у детей младшего школьного возраста : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01. Архангельск, 2004. 269 с.
5. Дайрабаева Г. Б., Малдыбек А. Ж. Формирование толерантного сознания у молодежи в поликультурном обществе. *Социальные науки*. 2017. Т. 1. № 2-1. С. 67–72.
6. Даумова Б. Б. Проблема формирования толерантности и диалогичности в поликультурной образовательной среде. *Билим – Образование*. 2016. № 43. С. 120–124.
7. Демисенова Ш. С. Формирование поликультурной толерантности студентов педагогических вузов. *Билим – Образование*. 009. № 3. С. 34–37.
8. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
9. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности : учебное пособие. М. : Академический проект, 2004. 176 с.
10. Оспанова Я. Н. Политическая социализация студенческой молодежи в деятельности общественных объединений вуза : монография. Астана : ЕАГИ, 2017. 220 с.
11. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Пед. думка, 2001. 516 с.
12. Плаксина Н. А. Толерантность младших школьников по отношению к детям с особыми образовательными потребностями: диагностический аспект. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2015. № 1 (96). С. 4–13.
13. Слюсаренко Н. В., Щербина Л. О. Організація виховної роботи класного керівника: теорія, досвід. *Печатное слово*. 2005. № 1/12. С. 71–76.
14. Prist R. C. The Invisible Children. School Integration in American Society. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1978. 289 p.

References:

1. Ahanov, B. F. (2015). Sovremennye issledovanija social'nyh problem [Modern investigation of social problems]. *Tolerantnost': soderzhatel'nye smysly i mehanizmy formirovanija*, 9 (53), 38–39 [in Russian].
2. Batrak, Ja. A. (2018). *Razvitie tolerantnosti mladshih shkol'nikov* [Tolerance development of primary schoolchildren]. Bratsk: Gimnc [in Russian].
3. Bel'gibaeva, G. K. (2013). Formirovanie jetnicheskoj tolerantnosti uchashhejsja molodezhi v Respublike Kazahstan [The formation of students' ethnic tolerance in the Republic of Kazakhstan]. *Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija*, 11(2), 10–14 [in Russian].
4. Gerasimov, A. (2004). *Pedagogicheskie sredstva vospitanija tolerantnosti u detej mladshego shkol'nogo vozrasta* [Pedagogical means of upbringing tolerance in primary school pupils]. (Candidate's thesis). M. V. Lomonosov Pomor State University. Arkhangelsk [in Russian].
5. Dajrabaeva, G. B., & Maldybek, A. Zh. (2017). Formirovanie tolerantnogo soznanija u molodezhi v polikul'turnom obshhestve [The formation of tolerant consciousness among young people in a multicultural society]. *Social'nye nauki,* 1 (2-1), 67–72 [in Russian].
6. Daumova, B. B. (2016). Problema formirovanija tolerantnosti i dialogichnosti v polikul'turnoj obrazovatel'noj srede [The problem of tolerance and dialogism formation in a multicultural educational environment]. *Bilim – Obrazovanie,* 43, 120–124 [in Russian].
7. Demisenova, Sh. S. (2009). Formirovanie polikul'turnoj tolerantnosti studentov pedagogicheskih vuzov [The formation of multicultural tolerance of students of pedagogical universities]. *Bilim – Obrazovanie,* 3, 34–37 [in Russian].
8. Kremen, V. H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of education]. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
9. Klepcova, E. Ju. (2004). *Psihologija i pedagogika tolerantnosti: uchebnoe posobie* [Psychology and pedagogy of tolerance: a training manual]. Moscow: Akademicheskij proekt [in Russian].
10. Ospanova, Ja. N. (2017). *Politicheskaja socializacija studencheskoj molodezhi v dejatel'nosti obshhestvennyh ob''edinenij vuza: monografija* [Students' political socialization in the activities of public associations of the university: a monograph]. Astana: EAGI [in Russian].
11. Yarmachenka, M. D. (Ed.). (2001). *Pedahohichnyi slovnyk* [Pedagogical dictionary]. Kyiv: Ped. dumka [in Ukrainian].
12. Plaksina, N. A. (2015). Tolerantnost' mladshih shkol'nikov po otnosheniju k detjam s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostjami: diagnosticheskij aspect [Primary schoolchildren's tolerance in relation to children with special educational needs: a diagnostic aspect]. *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta,* 1(96), 4–13 [in Russian].
13. Slyusarenko, N. V., & Shcherbyna, L. O. (2005). Orhanizatsiia vykhovnoi roboty klasnoho kerivnyka: teoriia, dosvid [Organization of educational work of the class teacher: theory, experience]. *Pechatnoe slovo,* 1/12, 71–76 [in Ukrainian].
14. Prist, R. C. (1978). *The Invisible Children. School Integration in American Society.* Cambridge: Harvard University Press [in English].

Ospanova Ya. N.,
orcid.org/0000-0002-6054-227X
Slyusarenko N. V.,
orcid.org/0000-0002-9215-5936

THE ROLE OF CLUB ACTIVITIES IN THE TOLERANCE FORMATION IN ADOLESCENTS TO CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article shows the role of club activities in the tolerance formation in adolescents to children with special educational needs. It has been emphasized that the club as an institution of socialization affects pupils in a variety of ways and performs a number of special functions unique to it.

The attention has been focussed on the need for proper organization of the club's activities, in particular, that the important condition is the voluntary entry of adolescents into the club, without coercion by adults.

It has been underlined that in order to successfully achieve the goals and objectives of the club activities program, the correct approach to club management by teachers is necessary (the main

strategic goals of the club are determined by teachers, and specific activities and tactical plans are submitted to the Club Council and discussed by its members).

The data on testing on the basis of the school-gymnasium of Nur-Sultan (Kazakhstan) of the club activities program to develop tolerance in adolescents to children with special educational needs have been presented. At the first stage of its implementation, the tolerance level of the attitude of adolescents to children with special educational needs has been determined through several diagnostic methods. The results were not encouraging.

The club's program included various forms and methods of work (conversations, psychological and pedagogical training courses, creative activities, educational and leisure activities, etc.) and proved its effectiveness (there were changes to increase the indicators of tolerance levels). In addition, adolescents expressed a desire to continue their activities in the club.

It has been stated that the tolerance formation in adolescents to children with special educational needs in club activities is advisable and leads to positive changes in the cognitive, motivational and behavioural components in the joint interaction in communication, sports, learning, leisure, and various educational activities.

Key words: club, club activities, adolescents, tolerance, children with special educational needs.

Оспанова Я. М.,
orcid.org/0000-0002-6054-227X
Слюсаренко Н. В.,
orcid.org/0000-0002-9215-5936

РОЛЬ КЛУБНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ У ПІДЛІТКІВ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У статті показана роль клубної діяльності у формуванні у підлітків толерантності до дітей з особливими освітніми потребами. Акцентовано, що клуб як інститут соціалізації впливає на учнів різноманітними способами і виконує цілу низку особливих, притаманних тільки йому функцій.

Звернуто увагу на необхідність правильної організації діяльності клубу, зокрема на те, що важливою умовою є добровільний вступ підлітків до клубу, без примусу дорослими.

Підкреслено, що для успішного досягнення мети і завдань програми клубної діяльності необхідний правильний підхід до управління клубом з боку педагогів (головні стратегічні цілі клубу визначають педагоги, а конкретні заходи і тактичні плани виносяться на Раду клубу і обговорюються його членами).

Наведено дані про апробацію на базі школи-гімназії м Нур-Султан (Казахстан) програми клубної діяльності з формування у підлітків толерантності до дітей з особливими освітніми потребами. На першому етапі її реалізації було визначено рівень толерантності відношення підлітків до дітей з особливими освітніми потребами за допомогою декількох методів діагностики. Отримані результати були не втішними.

Програма клубу включала різні форми і методи роботи (бесіди, психолого-педагогічні тренінги, творчу діяльність, виховні та дозвільні заходи і т. ін.) і довела свою ефективність (відбулися зміни в бік підвищення за показниками рівнів толерантності). До того ж підлітки виявили бажання продовжити роботу в клубі.

Констатовано, що формування у підлітків толерантності до дітей з особливими освітніми потребами в клубній діяльності є доцільним і призводить до позитивних змін когнітивного, мотиваційного і поведінкового компонентів при спільній взаємодії у спілкуванні, спорті, навчанні, дозвіллі, різних виховних заходах.

Ключові слова: клуб, клубна діяльність, підлітки, толерантність, діти з особливими освітніми потребами.

Дата надходження статті: 17.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Стражнікова І. В.

Розділ 2

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

УДК 371.315:811.118'258
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi45.62

***Богайчук О. С.**[*],*
orcid.org/0000-0001-7144-5646

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ ЮРИДИЧНИХ ДОКУМЕНТІВ

У статті розкрито суть психолінгвістичної основи навчання письмового перекладу юридичних документів. Зазначено особливості перекладу текстів, які належать до галузі юриспруденції. Акцентовано на складності перекладу юридичних документів, яка полягає в тому, що з одного боку – це мова професіоналів, а з іншого – цю мову мають розуміти перекладачі, які не є фахівцями в галузі юриспруденції ні своєї країни, ні країни мови, яку перекладають, але від яких залежить юридичне порозуміння на міжмовному рівні. Розглянуто вимоги до письмового перекладу юридичних документів та фази його здійснення. Проаналізовано психологічні та лінгвістичні труднощі процесу письмового перекладу юридичних документів, у якому задіяні мовні явища та психологічні процеси. Лінгвістичне зображення цього процесу неодмінно супроводжується його психолінгвістичним описом. З'ясовано, що письмовий переклад юридичних документів – це складний психолінгвістичний, інтегрований когнітивний процес, який складається з психічних операцій сприйняття, інтерпретації, розуміння та породження. Базується на рецептивно-репродуктивній діяльності мислення і на лінгвістичних та лінгвокультурних знаннях перекладача, тому вимагає розробки відповідного навчання для майбутніх філологів. Методи, обрані викладачем під час навчання, повинні враховувати психолінгвістичні особливості письмового перекладу юридичних документів. Оскільки це предметна галузь перекладу, до якої існують особливі вимоги. Тексти вихідної та цільової мов розглядаються в абсолютно різних правових системах, отже, у них повинні використовуватися різні формулювання, характерні для кожної з мов. Однак при цьому ці формулювання повинні бути зрозумілі обом сторонам і нести в собі однаковий зміст. У результаті перекладачеві необхідно розбиратися не тільки в юридичній термінології своєї країни, а й країни-носія вихідної мови.

Ключові слова: психолінгвістика, методика викладання перекладу, письмовий переклад, юридичні документи, психологія перекладу, лінгвістичні труднощі, етапи перекладу, стратегії перекладу.

Постановка проблеми. Складність письмового перекладу юридичних документів, високий попит перекладацького ринку на переклад цього виду, а також необхідність підготовки філологів, майбутніх перекладачів, які б могли вирішувати як лінгвістичні проблеми письмового перекладу юридичних текстів, так і психологічні зумовлює актуальність дослідження психолінгвістичних основ письмового перекладу юридичних документів.

Мета статті – проаналізувати психолінгвістичні передумови навчання письмового перекладу юридичних документів.

Завдання статті – дослідити лінгвістичні складнощі підготовки фахівців з письмового перекладу юридичних текстів; розкрити зміст психолінгвістичних основ письмового перекладу юридичних документів із допомогою таких методів дослідження: системний аналіз, синтез, узагальнення, пояснення, класифікація структур та понять психолінгвістичної основи навчання письмового перекладу юридичних документів.

Ефективна методика навчання майбутніх філологів письмового перекладу юридичних документів потребує розгляду та урахування психолінгвістичних передумов відповідного навчання.

[*]© *Богайчук О. С.*

Мова юриспруденції характеризується багатьма особливостями. Основна складність перекладу юридичних документів полягає в тому, що з одного боку – це мова професіоналів, а з іншого – цю мову мають розуміти перекладачі, які не є фахівцями в галузі юриспруденції ні своєї країни, ні країни мови, яку перекладають, але від яких залежить юридичне порозуміння на міжмовному рівні.

Аналіз досліджень. Способи набуття навичок, які необхідні для перекладача, були предметом дослідження багатьох науковців упродовж певного періоду часу.

Питання дослідження психолінгвістичних аспектів перекладу та проблеми письмового перекладу юридичних документів знаходять своє відображення в працях О. О. Леонт'єва, Л. В. Засєкіної, Я. Г. Фабричної, В. А. Ганічевої, І. С. Алексєєвої, В. Я. Желяскова, А. Л. Никифорова, Т. В. Пастрик, І. А. Рудь, Л. О. Андрієнко, А. Ю. Наугольних, О. А. Михайленко.

Уперше термін «психолінгвістика» з'явився наприкінці 19 ст. у німецькій психології. У 1946 році H. Pronko вводить його у своїй роботі «Language and Psycholinguistics». Функціювання мовлення людини та мови як основної призми бачення світу людини складає предмет психолінгвістики [1, с. 19].

Виклад основного матеріалу. Дослідження перекладацького процесу з точки зору психолінгвістики зумовлені низкою причин. Переклад варто розглядати як процес, у якому задіяні лінгвістичні явища та мовні факти. Крім того, переклад – це інтегрований когнітивний процес, який складається з психічних операцій сприйняття, інтерпретації, розуміння та породження. Лінгвістичне проєктування цього процесу звичайно супроводжується його психолінгвістичним зображенням із позицій самого перекладача. Специфіка роботи перекладача – світоглядні установки, стилістичні прийоми, мовні навички – сприяють упорядкуванню складного та багатогранного процесу перекладу [2, с. 101].

Ураховуючи послідовність дій перекладача і специфіку психологічного змісту процесу письмового перекладу, виділяють такі його фази: I – аналіз тексту оригіналу (мотиваційна); II – планування тексту перекладу (орієнтувальна); III – створення тексту перекладу (виконавча); IV – оцінювання та редагування тексту перекладу (контролю і самоконтролю) [3, с. 30].

Фаза аналізу тексту оригіналу є рецептивною ланкою письмового перекладу, метою якої виступає розуміння з метою відтворення [4]. Вона передбачає: 1) ознайомлення з текстом оригіналу, під час якого відбувається осмислення та розуміння інформації, що міститься в повідомленні; 2) визначення труднощів перекладу і факторів (прагматичних, лінгвістичних, соціокультурних, дискурсивних, ситуативних), які його детермінують, що актуалізується в логічній переробці та усвідомленні інформації. Психологічні процеси фази аналізу тексту оригіналу, що включають роботу пам'яті та різні розумові операції, серед яких головними є аналіз і синтез, забезпечуються внутрішнім мовленням, головним механізмом мовленнєвої та розумової діяльності [5]. Фаза планування тексту перекладу є рецептивно-продуктивною ланкою письмового перекладу, метою якої виступає поняттєве переосмислення дійсності та перехід від поняттєвої системи мови оригіналу до поняттєвої системи мови перекладу [6]. Під час цієї фази відбувається підготовка інформації до практичного використання, що передбачає: 1) визначення способів подолання труднощів перекладу; 2) інформаційно-довідковий пошук, дослідження історії питання, яке розглядається в тексті-оригіналі тощо; 3) складання переліку термінів та підбір еквівалентів мовою перекладу; 4) визначення необхідності прагматичної та соціокультурної адаптації тексту перекладу; 5) вибір стратегії перекладу. Фаза створення тексту перекладу є репродуктивною ланкою письмового перекладу, метою якої виступає відтворення зрозумілого [там само]. Основою цієї фази є зіставлення засобів мови оригіналу та мови перекладу, відбір засобів мови перекладу у відповідності до задуму автора повідомлення і з урахуванням особливостей його

адресата. Вона має такі складові: 1) використання обраної стратегії перекладу; 2) долання труднощів перекладу; 3) застосування прийомів перекладу; 4) прагматичної та соціокультурної адаптації тексту перекладу. У процесі створення тексту перекладу відбувається постійне переключення з мовного коду мови оригіналу на мовний код мови перекладу, з внутрішнього мовлення – на зовнішнє писемне мовлення [6].

Фаза оцінювання та редагування тексту перекладу є рецептивно-продуктивною ланкою письмового перекладу, метою якої виступає встановлення ступеня відповідності на змістовному, комунікативному, прагматичному рівнях й адекватності мовного оформлення тексту перекладу нормам мови перекладу, тобто досягнення гармонійного поєднання форми і змісту тексту перекладу [4].

У процесі реалізації перекладу перекладач вибудовує текст, відповідний за цілями та адекватний за змістом, структурною будовою та повнотою тексту оригіналу. Відбувається втілення перекладацьких стратегій та тактик, добір лінгвістичних та граматичних трансформацій. При завершенні цього процесу перекладач здійснює контроль над вичерпністю, точністю та адекватністю перекладу, редагує та аналізує змістовність, зв'язність та інформативність тексту перекладу.

Перекладацька стратегія передбачає не жорстку послідовність перекладацьких дій, а гнучке варіювання методів і технік перекладу в межах обраних орієнтирів і «генеральної лінії» перекладу, яка визначається численними факторами: комунікативними установками та інтенціями автора оригіналу й цілями перекладу, характером реципієнта та специфікою предметної ситуації, яка стоїть за текстом, тощо [6, с. 7].

Т. В. Пастрик розрізняє такі групи стратегій перекладу: 1) конативні стратегії, які передбачають спрямованість на адресата комунікації з урахуванням змісту та функцій спілкування й спрямовані на визначення смислового наповнення тексту оригіналу та впливу на читачів тексту перекладу, задуманого автором вихідного тексту; 2) особистісні перекладацькі стратегії – закономірності когнітивного опрацювання інформації (сприймання, інтерпретація та породження), на які впливають риси характеру перекладача; 3) когнітивно-лінгвістичні стратегії базуються на текстових та лінгвістичних знаннях перекладача: відомості про емоційну, когнітивну, естетичну інформацію та специфіку її вербалізації [7].

Письмовий переклад – це особливий складний вид мовленнєвої діяльності, якому притаманний рецептивно-репродуктивний характер обробки повідомлення, що приймається та яке відтворюється. Метою його рецептивної ланки, під час якої сприйняття повідомлення (тексту оригіналу) відбувається візуально в процесі читання, виступає розуміння з метою відтворення, у той час, як мета репродуктивної ланки – відтворення зрозумілого в письмовому вигляді (тексту перекладу). Письмовий переклад як складна рецептивно-репродуктивна діяльність зумовлює застосування мовленнєвих механізмів письма і читання, комплекс добре розвинених уваги, пам'яті, результативного осмислення, смислового сприйняття, репродуктивно-продуктивного мислення [3, с. 33].

У навчанні письмового перекладу юридичних документів важливо враховувати всю складність та багатогранність процесу перекладу, беручи до уваги результати досліджень лінгвістичних та психологічних наук.

Згідно з А. Ю. Наугольних, процес перекладу включає в себе такі деталі:

1) наполягання на певному рівні чи якості розуміння, зумовлене параметрами завдання комунікації;

2) стримування особистої інтелектуальної реакції на розуміння для недопущення викривлення авторської інтерпретації;

3) сприйняття тексту перекладу в сукупності його формальних і змістових характеристик;

4) утримання протягом тривалого часу в оперативній пам'яті змісту оригіналу для

того, щоб відповідно оптимізувати рішення перекладача, яке ухвалюється на основі уявлення про текст;

5) створення вторинного повідомлення (тексту перекладу) зі сторони реципієнта задля адаптації смислової діаграми вихідного тексту [8, с. 14].

А. Ю. Наугольних вирізняє такі стадії смислового сприйняття тексту перекладу та перекладацької оцінки:

1) виявлення предметної галузі за словами-референтами;

2) розуміння основної змістової інформації;

3) ідентифікація рівнів смислових відношень у тексті;

4) виокремлення інтенціонального смислу тексту;

5) усвідомлення стереотипу тексту й мотивування характеристик головної структури оригіналу;

6) співвіднесення особистісних якостей тексту оригіналу й чернетки тексту перекладу: зіставлення інтенціонального смислу з рецептивним [8, с. 17].

Зазначені стадії є основою для визначення дотичних умінь, навичок і знань, які складають цілі методики навчання письмового перекладу.

Під час здійснення своєї професійної діяльності перекладачі сприймають і породжують тексти інакше, ніж інші особи, оскільки вони змушені діяти в умовах суттєвих обмежень, що стосуються завдання та контексту перекладацької діяльності, лінгвістичної та дискурсивної структури тексту оригіналу, а також лінгвістичних та екстралінгвістичних знань і умінь перекладача.

При сприйманні тексту в одномовній комунікації кінцевою метою адресата є розуміння згаданого тексту, у двомовній комунікації кінцевою метою (з точки зору перекладача) є переклад, а сприймання тексту ним є лише проміжним завданням. Уже в процесі сприймання тексту оригіналу перекладач має розпізнати суттєві його елементи, визначити потенційні проблеми, ідентифікувати важливі індикатори змісту, які треба передати в перекладі.

Суттєво відрізняються ролі монолінгва та перекладача: перший орієнтований на відправника тексту, звертаючи увагу на смисл повідомлення, аби певним чином зреагувати на нього, тоді як перекладач орієнтується на адресата тексту, контролюючи власні реакції на зміст повідомлення й усвідомлюючи його смисл, аби передати його адресату [5, с. 104].

Для забезпечення розпізнання та розуміння текстів предметно-юридичної тематики необхідно розвивати лексичні та граматичні навички студентів, а також їхню обізнаність у загальних юридичних реаліях. Також важливо для майбутніх філологів напрацювати професійні вміння обирати стратегію перекладу, визначати послідовність своїх дій у процесі роботи з текстом на кожному етапі, компетентно виконувати завдання кожної фази письмового перекладу. Для тривалого утримання в пам'яті образу змісту оригіналу в студентів-філологів потрібно розвивати пам'ять, увагу, репродуктивно-продуктивне мислення, перспективу рішення, оскільки від цього залежатиме якість завершеності думки тексту оригіналу в тексті перекладу.

Як правило, переклад юридичних документів вимагає подальшого нотаріального засвідчення, що підвищує відповідальність перекладача за виконану роботу.

Згідно з нормативами письмового перекладу (з іноземної мови на рідну), перекладач повинен перекладати 8 сторінок на день по 1860 знаків, включаючи роботу зі словниками і довідковою літературою, виконання перекладу чернетки та доведення тексту перекладу до рівня «робочий переклад». Такі норми перекладу для професійного перекладача не є жорсткими, однак можуть бути причиною стресу для початківців.

Студенти повинні знати не тільки «лінгвістичні» аспекти перекладу, володіти професійними навичками та уміннями, але й усвідомлювати особливості їхньої майбутньої професії, бути психологічно готовими виконувати доручену роботу якісно [9, с. 31].

Крім того, у випадку перекладу юридичних документів вони повинні оперувати фоновими знаннями та особливостями юриспруденції різних країн.

При перекладі юридичних документів варто виділити окремим етапом моніторинг теми тексту оригіналу, тобто уточнення всіх юридичних понять, з якими перекладач зіткнувся після ознайомлення із його змістом.

Звичайно, право є предметною галуззю, поєднаною із соціально-політичними та культурними специфіками країни, юридичний переклад є непростим завданням для перекладача, складним перевираженням тексту , тому що для повного передання юридичного повідомлення мова перекладу юридичних текстів має бути особливо точною, чіткою й правдивою. Юридичні тексти мають високий ступінь перекладності, клішованих форм, включають інформацію, яка зазвичай стає сталим відповідником, відповідно до суворих конвенцій [10, с. 282]. Незначна помилка може призвести до непорозуміння між сторонами: замовником перекладу та його іншомовним адресатом.

Беручи до уваги саме юридичний переклад, можна чітко стверджувати, що важливим є ще й розуміння культурних особливостей носіїв мови тексту оригіналу, конструкцій, властивих лише їм [11, с. 126]. Варто також зазначити, що в умовах сьогоднішнього розвитку технологій студент-перекладач має можливість здійснити розгорнутий пошук незрозумілих йому продуктів юриспруденції різних країн за достатньо невеликий період часу.

Тексти оригіналу та перекладу розглядають у повністю відмінних правових системах, тому в них варто застосовувати відмінні формулювання, властиві кожній із мов. Проте ці формулювання мають бути зрозумілими обом учасникам комунікації і зміст повинен бути однаковим, тому перекладачеві потрібно розуміти не тільки юридичні норми рідної країни, а також країни-носія мови оригіналу [там само, с. 127]. Такі труднощі створюють специфіку психолінгвістичного підґрунтя письмового перекладу юридичних документів. Оскільки вже під час навчання студенти, виконуючи переклад цього типу, після ознайомленням з текстом оригіналом повинні здійснювати не лише процес відтворення його в іншій мові, а й аналіз розуміння всіх згаданих понять.

На думку О. Л. Нікіфорова, вторинна текстова діяльність спонукається не внутрішнім особистим інтересом, а зовнішніми обставинами й можливість творчого самовираження перекладача в ній досить обмежена [12, с. 95].

Юридичний переклад документів вимагає від перекладача більше точності та адекватності перекладу, аніж творчість. У процесі навчання студенти-філологи повинні набути вміння перекладати юридичні документи з повним збереженням змісту та деталей тексту оригіналу, ураховуючи всі особливості юридичних продуктів країн, мови яких перекладаються. Важливим також є заохочення студентів до здійснення інформаційного пошуку, критичного ставлення до пропонованих перекладів. У процесі письмового перекладу юридичних документів студент постійно повинен розвивати свої знання термінології та юридичних реалій рідної та іноземних країн.

Текст більшості юридичних документів характеризується рівним та спокійним стилем, який не має паралельних асоціацій та не відволікає від головної суті тексту. Нейтральний стиль у викладі юридичних норм сприяє ефективності регулювання права [13, с. 123].

Л. О. Андрієнко ставить такі вимоги до юридичного перекладу:

1. Зміст вихідного тексту потрібно відтворити чітко і точно, не викривлюючи його;

2. Текст перекладу має бути природним для мови адресата. Не варто дотримуватися порядку слів у реченні вихідного тексту. Під час перекладу часто відбуваються граматичні трансформації, випускають чи додають певні слова для чіткості змісту вихідного тексту;

3. Перекладач повинен знайти відповідний переклад термінів, символів, скорочень, які складають значний процент лексики юридичної документації [14, с. 18].

Чільну роль при перекладі юридичних текстів виконує не лише знання соціальних та правових норм, юридичних термінів, судово-процесуальної системи, але й особисте бачення перекладача, оскільки переклад будь-якого тексту передбачає взаємодію суверенно- національних мов та культурних концептів. [13, с. 121].

Навчання перекладу передбачає формування лексичних, граматичних, лінгвосоціокультурних навичок [15, с. 59]. Психолінгвістичну природу перекладу складають механізми сприйняття та розуміння змісту тексту оригіналу й уявлення його як сукупності денотатів (фаза рецепції), наступним кроком є розгортання системи денотатів у текст мовою перекладу, переведення в лексико-граматичні коди мови перекладу (фаза утворення): смислоутворення, смислоформулювання. В основі розуміння покладено раціоналістичну концепцію. Навчання перекладу спирається на модель породження мовлення, яка зводиться до того, що спочатку виникає мотив висловлення (намір, інтенція), потім формується висловлення у внутрішньому мовленні (визначається його предикативність, модальність, актуальне членування, інтонаційні ознаки, добір вербальних засобів реалізації), нарешті – реалізація, або виконання [там само, с. 70].

Висновки. Письмовий переклад юридичних документів – це складний психолінгвістичний процес, який базується на рецептивно-репродуктивній діяльності мислення і на лінгвістичних та лінгвокультурних знаннях перекладача, а тому вимагає розробки відповідного навчання для майбутніх філологів. Навчання перекладу передбачає формування лексичних, граматичних, лінгвосоціокультурних навичок та інтегрування їх в уміння читання та писемного мовлення, що здійснюється в процесі виконання вправ поетапно, згідно з концепцію поетапного формування розумових дій.

Методи, обрані викладачем під час навчання філологів, повинні враховувати психолінгвістичні особливості письмового перекладу юридичних документів, оскільки це предметна галузь перекладу, до якої існують особливі вимоги. Перспективою дослідження вважаємо розгляд прагматичних та структурно-композиційних характеристик юридичних документів.

Список використаних джерел:

1. Леонтьев А .А. Основы психолингвистики. Москва: Лань 2003. 287 с.
2. Засєкіна Л. В., Засєкін С. В. Вступ до психолінгвістики. Острог: Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2002. 168 с.
3. Фабрична Я. Г. Методика навчання майбутніх філологів письмового двостороннього перекладу з використанням мовного портфеля (англійська й українська мови) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2014. 234 с.
4. Швейцар А. Д. Теория перевода : Статус, проблемы, аспекты. Москва: Наука 1988. 215 с.
5. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності. Вінниця: Нова Книга, 2013. 376 с.
6. Поломских Е. Г., Барсукова В. В. Стратегии перевода (теоретические основы модуля) : учебный модуль для слушателей специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Пермь : Перм. ун-т., 2009. 255 с.
7. Пастрик Т. В. Психологічні особливості формування продуктивного білінгвізму у майбутніх перекладачів : автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2007. 19 с.
8. Наугольных А. Ю. Навыки и умения осмысления и понимания в полном письменном переводе как дидактический объект профессиональной подготовки переводчика : автореф. дисс. … канд. пед. наук : 13.00.08. Екатеринбург, 2006. 25 с.
9. Ганічева Т. В. Юридичні і нормативні аспекти перекладацької діяльності як об’єкт навчання. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.* 2010. Випуск 17. С. 29–35.
10. Алексеева И. С. Введение в переводоведение. Москва: Академия, 2004. 352 с.

11. Желясков В. Я. Труднощі й особливості перекладу текстів, що належать до галузі права. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологія»*. 2015. Вип. 18. Ч. 2. С. 126–128.
12. Никифоров А. Л. Философия как личный опит. Москва: Политиздат, 1990. 461 с.
13. Рудь І. А. Жанрово-стилістичні особливості перекладу англомовних юридичних документів. *Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур.* Київ 2010. Спец. Вип. С. 181–123.
14. Андрієнко Л. О. Науково-технічний переклад. Черкаси: ЧДТУ, 2002. 92 с.
15. Михайленко О. А. Методика навчання майбутніх філологів стратегій письмового перекладу офіційно-ділових текстів з української мови на англійську : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2015. 258 с.

References:

1. Leont'ev, A. (2003). *Osnovy psixolingvistiki* [Fundamentals of psycholinguistics]. Moscow: Lan' [in Russian].
2. Zasiekina, L., & Zasiekin, S. (2002). *Vstup do psykholinhvistyky* [Introduction to psycholinguistics]. Ostroh: Vyd-vo Nats. un-tu "Ostrozka Akademiia" [in Ukrainian].
3. Fabrychna, Ya. H. (2014). *Metodyka navchannia maibutnikh filolohiv pysmovoho dvostoronnoho perekladu z vykorystanniam movnoho portfelia (anhliiska ta ukrainska movy)* [Methods of teaching future philologists of bilateral translation using a language portfolio (English and Ukrainian)]. (Candidate's thesis). Kyiv National Linguistic University. Kyiv [in Ukrainian].
4. Shvejczar, A. (1988). *Teoriya perevoda: Status, problemy', aspekty'* [Translation theory: Status, problems, aspects]. Moscow: Nauka [in Russian].
5. Chernovatyi, L. (2013). *Metodyka vykladannia perekladu yak spetsialnosti* [Methods of teaching translation as a specialty]. Vinnytsia: Nova Knyha [in Ukrainian].
6. Polomskih, E., & Barsukova, V. (2009). *Strategii perevoda (teoreticheskie osnovy modulya): uchebnyj modul' dlya slushatelej speczial'nosti "Perevodchik v sfere professional'noj kommunikaczi"* [Translation strategies (theoretical foundations of the module): training module for students majoring in "Translator in the field of professional communication"]. Perm': Perm. un-t. [in Russian].
7. Pastryk, T. V. (2007). *Psykholohichni osoblyvosti formuvannia produktyvnoho bilinhvizmu u maibutnikh perekladachiv* [Psychological features of the formation of productive bilingualism in future translators]. (Extended abstract of candidate's thesis). Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
8. Naugol'nyh, A. Yu. (2006). *Navyki i umeniya osmysleniya i ponimaniya v polnom pismennom perevode kak didakticheskij objekt professionalnoj podgotovki perevodchika* [Practice and skills of comprehension and understanding in full written translation as a didactic object of professional training of a translator]. (Extended abstract of candidate's thesis). The Ural State Pedagogical University. Ekaterinburg [in Russian].
9. Hanicheva, T. (2010). Yurydychni i normatyvni aspekty perekladatskoi diialnosti yak obiekt navchannia [Legal and regulatory aspects of translation as an object of study]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina*, 17, 29–35 [in Ukrainian].
10. Alekseeva, I. (2004). *Vvedenie v perevodovedenie* [Introduction to translation studies]. Moscow: Akademiya [in Russian].
11. Zheliaskov, V. (2015). Trudnoshchi i osoblyvosti perekladu tekstiv, shcho nalezhat do haluzi prava [Difficulties and peculiarities of translation of texts belonging to the field of law]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia "Filolohiia"*, 18, 126–128 [in Ukrainian].
12. Nikiforov, A. (1990). *Filosofiya kak lichnyj opit* [Philosophy as a personal experience]. Moscow: Politizdat [in Russian].
13. Rud, I. (2010). Zhanrovo-stylistychni osoblyvosti perekladu anhlomovnykh yurydychnykh dokumentiv [Genre and stylistic features of translation of English-language legal documents]. *Komparatyvni doslidzhennia slovianskykh mov i literatur*, Spets. Vyp., 181–123 [in Ukrainian].
14. Andriienko, L. (2002). *Naukovo-tekhnichnyi pereklad* [Scientific and technical translation]. Cherkasy: ChDTU [in Ukrainian].
15. Mykhailenko, O. A. (2015). *Metodyka navchannia maibutnikh filolohiv stratehii pysmovoho perekladu ofitsiino-dilovykh tekstiv z ukrainskoi movy na anhliisku* [Methods of teaching future philologists strategies for writing official business texts from Ukrainian into English]. (Candidate's thesis). Kyiv Taras Shevchenko National University. Kyiv [in Ukrainian].

Bohaichuk O. S.,
orcid.org/0000-0001-7144-5646

PSYCHOLINGUISTIC BASIS OF TEACHING TRANSLATION OF LEGAL DOCUMENTS

The article reveals the essence of the psycholinguistic basis of teaching to translate legal documents. The peculiarities of the translation of texts belonging to the field of jurisprudence have been indicated. Emphasis is placed on the complexity of translating legal documents. The difficulty is that, on the one hand, it is the language of professionals and, on the other hand, it must be understood by translators who are not experts in the field of jurisprudence of neither their country nor the country of the language being translated, but who are responsible for the legal understanding at the interlingual level. It has been emphasized that the texts of legal character have a high degree of possibility of translation, the cliché form contains information that should be processed once and for all established manner according to strict conventions. Requirements for written translation of legal documents and phases of its implementation have been considered. Psychological and linguistic difficulties of the process of written translation of legal documents, which involves linguistic phenomena and psychological processes, have been analysed. It has been found that the translation of legal documents is a complex psycholinguistic, integrated cognitive process which consists of mental operations of perception, interpretation, understanding and generation. It is based on the receptive-reproductive activity of thinking and on the linguistic and linguistic-cultural knowledge of the translator. Therefore, it requires the development of appropriate training for future philologists. It has been noted that the methods chosen by the teacher during the training should take into account the psycholinguistic features of the written translation of legal documents. The texts of the original and target languages are discussed in different legal systems. Thus, they have to use different formulations, specific to each language. However, these formulations should be understood to both sides and carry the same meaning. As a result, the translators must understand not only the legal right of their countries, but also the country of foreign language.

Key words: psycholinguistics, teaching methods of translation, translation, legal documents, psychology of translation, linguistic difficulties, stages of translation, translation strategies.

Дата надходження статті: 15.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Задорожна І. П.

УДК [37:502]:376-056.45
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi45.63*

Зелений П. О.*[*]*,
orcid.org/0000-0002-9152-6248

ТИПИ ЕКОЛОГІЧНИХ ПРОЄКТІВ ТА АЛГОРИТМ ЇХНЬОГО РОЗРОБЛЕННЯ НА ОСНОВІ ПРОЄКТНО-ЗАДАЧНОГО ПІДХОДУ

У статті зазначено проблему застосування проєктного підходу в екологічній освіті учнів ліцеїв, що пов'язана із відсутністю в теорії педагогіки типології екологічних проєктів та алгоритму їхнього розроблення, результатом чого є використання учнями інформації із легкодоступних джерел. У кінцевому результаті проєкти, що розробляють учні, за їхньою змістовністю містять поверхневу екологічну інформацію теоретичного характеру.

Зазначено джерельну базу, що створюють основу для обґрунтування типів і видів задач, що можуть застосовуватись у навчальній діяльності під час вирішення екологічних проблем.

[*]© *Зелений П. О.*

Наголошено на доцільності використання проєктного підходу в поєднанні із іншими, зокрема, із задачним підходом, ефективність якого підсилюється доповненням проблемним підходом, який в екологічній діяльності може розв'язувати проблеми різних рівнів.

Проведено аналіз вихідного поняття задачного підходу «задача» та «проблема», оскільки задача в готовому вигляді існує лише в підручниках, у проєктній діяльності проблемна ситуація та проблема є первинними, для вирішення якої необхідно розв'язувати задачі певних типів і видів.

Обґрунтовано типи екологічних проєктів, які відповідають типам задач, що існують у теорії задачного підходу та можуть розв'язуватись учнями в умовах навчальної діяльності. Показано їхню залежність від рівнів екологічних проблем. Окреслено характеристику таких проєктів, та характер знань, що здобувають учні під час розроблення таких проєктів. Запропоновано алгоритм розроблення екологічних проєктів, який зумовлений логікою процесу розв'язування задач шести видів. Застосування такого алгоритму сприяє залученню міжпредметних знань, що є необхідним в екологічній діяльності; урахуванню особистісних характеристик і потенціалу учнів у роботі над проєктом.

Ключові слова: проєктно-задачний підхід, задача, проблема, метод проєктів, типи задач, види задач, типи екологічних проєктів, алгоритм розроблення екологічних проєктів.

Постановка проблеми. Історія розвитку проєктного підходу доводить, що він має значний потенціал в освіті, який й досі мало застосований. Він утілює принципи діяльнісного, системного, міжпредметного підходів, сприяє розвитку особистісного творчого потенціалу, міжпредметного мислення, розв'язуванню складних навчальних задач, допомагаючи досягати визначених освітніх цілей. Про універсальність цього підходу свідчить і його широке використання не лише в освітньому, а й у професійному, соціальному середовищах.

У сучасних освітніх програмах (10–11 класи) з метою посилення практичної спрямованості навчання хімії, географії та інших предметів, зокрема біології і екології, навчальні проєкти включено до освітніх програм в окремій рубриці. Така діяльність активно застосовується як вітчизняними, так і зарубіжними викладачами. У той же час зазначимо, що на практиці під час застосування методу проєктів, що є структурною одиницею проєктного підходу, у викладачів та учнів виникають складнощі. Вважаємо, що така ситуація, насамперед, спричинена відсутністю в теорії педагогіки класифікації екологічних проєктів та алгоритму їхнього розроблення, у результаті чого під час роботи із проєктами вчителі дублюють методи, що їх використовують на уроках. Така монодіяльність знижує інтерес учнів до розвитку, зокрема й в екологічному напрямі. Учні розробляють проєкти поверхнево, використовують легкодоступну загальну інформацію, наслідком чого є змістовність проєктів переважно теоретичного характеру. У той же час однією з ідей проєктної діяльності є наближення навчання до практичної діяльності.

У межах дисертаційного дослідження нами обґрунтовано проєктно-задачний підхід [9, с. 28–34.], який не розглядався науковцями як цілісний. Таке обґрунтування зумовило розроблення типів екологічних проєктів і алгоритму їхнього розроблення, які базуються на ідеях проєктного та задачного підходів.

Аналіз досліджень. Вивченню історичних аспектів, теоретичних розробок, упровадженню в практику, а також удосконаленню проєктного підходу й методу проєктів присвятили свої дослідження С. Гончаренко [5], J. Dewey [19], І. Єрмаков [8, с. 32–49], В. Киричук [15], С. Петровський [12], С. Сисоєва [13, с. 73–80], Н. Терентьєва [14], А. Хуторський [16] та ін.

O. Derevenskaia вивчає проблему застосування методу проєктів у екологічній освіті, указує, що метод проєктів завжди передбачає, передусім, розв'язування проблеми. Автор висуває ідею застосування методу проєктів для оцінювання

екологічного стану річки. У такій діяльності учні беруть участь у розв'язуванні проблем, що наближені до професійних [18, с. 101–104].

Теоретичним аспектам задачного підходу та проблемам його застосування присвятили свої роботи Л. Буркова [3], М. Євтух [7], Ю. Швалб [17], Г. Костюк, Г. Балл, Е. Машбиц [1; 10] та ін.

Мета статті – окреслити обґрунтування типів екологічних проєктів згідно з масштабами екологічних проблем, а також алгоритму їхнього розроблення на основі проєктно-задачного підходу, розробленого в межах дисертаційного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Як зазначають В. Киричук, В. Неділько, М. Мельник та інші, проєктний підхід – це педагогічна система, що передбачає переважно використання методу проєктів, проте це не означає, що педагог повинен обмежуватись у виборі методів навчання [15]. Дослідники наголошують, що проєктний підхід може успішно поєднуватись з іншими педагогічними методами та формами навчання, наприклад, з дослідницьким методом, проблемним навчанням, ігровим навчанням, інформаційно-комп'ютерним, який набув в останні роки активного та якісного розвитку.

І. Єрмаков стверджує: «Проєктний підхід є цілісною послідовністю дидактичних прийомів і операцій для досягнення життєво важливого результату» [8, с. 32–49]. Тобто вчений вкладає в розуміння цього підходу певну систему діяльності, що організована для досягнення визначеної мети.

Використовуючи такий підхід до екологічної освіти, учитель може застосувати різноманітні інтерактивні вправи, змінюючи свою роль з авторитарного транслятора інформації на координатора навчального процесу. Завдяки такому поєднанню учні здобувають знання, порівнюючи, зіставляючи, оцінюючи вчинки людей щодо екологічного середовища, аналізують явища та процеси, спостерігають і роблять власні висновки.

Метод проєктів – це комплексний навчальний метод, що надає учням можливості самостійно планувати, організовувати, контролювати свою діяльність, уникаючи предметних обмежень, використовувати знання з різних галузей наук, розширювати й поглиблювати їх у відповідному напрямі, отримуючи результат у вигляді освітнього або предметного продукту [20, с. 279, 369].

Дослідники прямо вказують на те, що проєктний підхід є загальним відносно методу проєктів, і цей метод – його структурна одиниця, його доцільно розглядати як засіб навчання, на якому ґрунтується проєктний підхід.

У сучасних дослідженнях учені дійшли висновку, що проєктне навчання – це не альтернатива урочній системі навчання [15]. Застосування на практиці методу проєктів доводить, що навчання за таким методом має відбуватися в поєднанні з іншими.

На нашу думку, найефективнішим поєднанням може бути проєктного та задачного підходів. Відомо, що проєктна діяльність, як і будь-яка інша, спрямована на розв'язування задач, тобто здійснення діяльності – це розв'язування певних задач, що мають певні характеристики [4, с. 3–13], тому актуально розглядати ці підходи як цілісний, що органічно поєднані та доповнюють один одного.

Із зазначеного вище зрозуміло, що проєктний підхід не може здійснюватися поза діяльністю й відображає особливості саме проєктної діяльності – розв'язування проєктних завдань, задач, пошук нових способів розв'язування проблем, генерування ідей, гіпотез, пошук відповідних альтернатив, етапність та логічну послідовність планування кроків розв'язання проєктних завдань, застосування міжпредметних знань для ефективного розв'язування проєктних завдань, урахування особистісних характеристик і потенціалу в роботі над проєктом тощо. Це відображає загальну методологію проєктного підходу і принципи його застосування в навчальній діяльності.

Типологія проєктів та етапи їхнього виконання на сьогодні достатньо розроблені в літературі, однак типів екологічних проєктів та алгоритму їхнього розроблення в теорії педагогіки не пропонується, хоча вважаємо, що це може значно полегшити роботу над екологічними проєктами та підвищити якість їхнього виконання до більш високого рівня.

Зокрема, для обґрунтування типів екологічних проєктів та алгоритму їхнього розроблення окреслимо суть задачного підходу. Для цього необхідно проаналізувати його основний елемент – задачу. Сама по собі задача в готовому вигляді існує лише в підручниках, збірниках задач. У проєктній діяльності проблемна ситуація, проблема є первинними, тому логічно розглядати задачний підхід, починаючи з аналізу поняття «проблема».

Проблема є збірним поняттям (грец. Πρόβλημα – задача, завдання) і в широкому сенсі – складне теоретичне або практичне питання, що вимагає дослідження. «Проблема – усвідомлення суб'єктом неможливості вирішити труднощі та протиріччя, що виникли в певній ситуації засобами наявного знання та досвіду» [11, с. 258]. Структуру проблеми утворює суперечність між існуючим станом, положенням і необхідним або бажаним. Проблемна ситуація є первинною, її усвідомлення сприяє виявленню проблеми, а розв'язувати проблему можливо за умов структурування її в задачу.

Проблема, що структурується на умову та вимогу (низку вимог), утворює задачу або задачі. Задача виникає в тому випадку, якщо в об'єкті, що пізнається, з'ясовується шукане, що його необхідно знайти шляхом перетворення певних умов [11].

С. Гончаренко наводить визначення навчальної задачі як такої, що утримує сукупність вимог (або мети) та умов, за яких її необхідно задовольнити. Вона характеризується наявністю певної мети, прагненням дістати бажану відповідь на те чи інше запитання, досягти бажаного результату [6]. Це визначення стосується готової задачі, тобто структурованої проблеми. Однак її структура є необхідним орієнтиром під час трансформації проблеми в задачу, на що ми маємо зважати в нашому дослідженні.

Задача – це структурована проблема, що має умову та вимогу розв'язування. Вона відтворює об'єктивні дані ситуації, оформлюючи їх для можливості пошуку розв'язку. Задача є моделлю структурованої проблеми проблемної ситуації [3, с. 189]. Розв'язування проблеми починається з її перетворення на задачу, із визначення та конкретизації умови й встановлення мети (необхідного результату) [там само, с. 190].

Отже, у навчальному процесі використовуються структуровані проблеми, що їх можливо трансформувати в задачі.

У навчальній діяльності, як стверджують дослідники [1; 2; 4; 10], задачі мають дослідницький та рефлексивний характер. В умовах навчальної діяльності в класі або в позакласній діяльності для здійснення проєктної діяльності перед учнями ставляться навчальні цілі теоретичного, теоретико-прикладного та прикладного типів. Отже, задачі, що їх розв'язують учні в процесі цієї діяльності, можна поділити на три типи.

1. Навчально-теоретичні задачі. Результатом їх розв'язування є нові знання теоретичного характеру.

2. Навчальні теоретико-прикладні задачі. Результатом їх розв'язування є нові теоретико-прикладні знання, тобто теоретичні знання, що їх набувають учні, застосовуються в прикладній сфері навчальної діяльності.

3. Навчальні прикладні задачі. Результатом їх розв'язування є нові прикладні знання, способи дій, методи, експерименти тощо.

Як нами вже зазначено, навчальні проєкти з екології потребують певної класифікації. Вважаємо, що їхні типи залежать від рівня екологічної проблеми, що може бути глобальною, регіональною та локальною. Звідси виявляється масштаб не лише проблем, а й знань, що мають рівень від предметного до міжпредметного. Це зумовлюватиме рівень та структуру проблем.

Відповідно до рівня екологічної проблеми та типів задач ми пропонуємо розрізняти такі типи екологічних проєктів: теоретичні; теоретико-прикладні; прикладні. Відповідно теоретичні проєкти відображають глобальні екологічні проблеми, теоретико-прикладні – регіональні екологічні проблеми, а прикладні – локальні екологічні проблеми.

Таким чином, створено систему залежності типів екологічних проєктів від рівнів екологічних проблем (рис. 1).

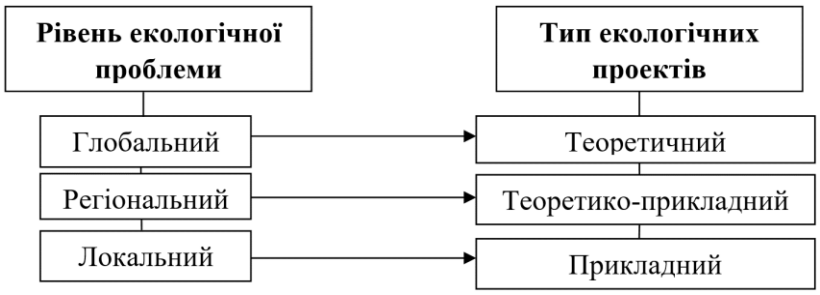

Рис. 1. Залежність типу екологічних проєктів від рівня екологічної проблеми

Теоретичні проєкти. Екологічні проєкти такого типу пропонується застосовувати щодо розгляду глобальних екологічних проблем (зміна клімату Землі; виснаження запасів прісної води і забруднення вод Світового океану тощо). Екологічні проєкти цього типу учні можуть розробити теоретично, запропонувати практичні кроки з розв'язування екологічних проблем або запропонувати альтернативи джерелам забруднення. Основною діяльністю під час виконання теоретичних проєктів буде їх теоретичне розроблення та представлення результатів. За часом виконання вони є середньотерміновими порівняно з теоретико-прикладними та прикладними, оскільки потребують багато часу на теоретичну та практичну частини й не потребують часу для практичної реалізації. Оскільки такі проєкти є великими за обсягом матеріалу, то виконувати їх можна як великою, так і малою групами (залежно від масштабу екологічної проблеми).

Теоретико-прикладні проєкти. Такі проєкти застосовують для розв'язування регіональних екологічних проблем (зменшення запасів корисних копалин, забруднення сполуками важких металів, пестицидами й іншими речовинами тощо). Такі проєкти учні можуть розробити як теоретично, так і частково застосувати на практиці. За часом виконання такі проєкти є довготерміновими. Потребують багато часу як на теоретичну й практичну розробки, так і на реалізацію на практиці. Виконувати теоретико-прикладні проєкти бажано невеликою групою.

Прикладні проєкти. Такі проєкти найбільш наближені до практичної діяльності та окреслюють зону компетентності учнів. Вони безпосередньо впливають на навколишнє середовище й можуть бути використані для його охорони. Потребують невеликої за обсягом теоретичної розробки та практичної реалізації, що окреслюватимуть зону компетентності учнів. Користуватись результатами такого проєкту можна щодня без перешкод. Характеристикою таких проєктів є їхня короткотривалість у часі.

Розв'язуючи екологічні проблеми, учні розв'язують задачі трьох визначених вище типів. Разом з тим, визначені типи задач самі по собі не дають алгоритму їх розв'язування.

Нам імпонує позиція А. Вербицького, який пропонує підсилити задачний підхід проблемним. Тоді утворюється, за А. Вербицьким, такий алгоритм розв'язання задач: *аналіз проблемної ситуації – постановка проблеми – пошук інформації та висунення гіпотез – перевірка гіпотез й отримання нового знання – переведення проблеми в задачу (задачі) – пошук*

способу розв'язування – розв'язування – перевірка розв'язку – доведення правильності розв'язування задачі. Це, на нашу думку, відображає суть задачного підходу в навчальному процесі [2, с. 31–42].

Розглядаючи проєктний і задачний підходи як цілісний, варто зазначити, що В. Давидов, А. Деркач, А. Карпов, І. Ладенко, І. Семенов, В. Слободчиков, А. Тюков та ін. також розглядають проєктній підхід як проєктно-рефлексивний. Уже в назві підходу показано його напрям, підкреслюється його психологічний складник – рефлексія (оцінний складник). Оволодіти технологією рефлексії є важливим для підвищення рівня самостійності й ефективності проєктної діяльності. Безумовно, ці дослідження з проєктного підходу будуть відображені в пропонованому нами алгоритмі.

Отже, проєктна діяльність обов'язково передбачає проєктну мету як очікуваний результат. Для її досягнення необхідна певна логіка – алгоритм роботи. На нашу думку, такий алгоритм відображає послідовність розв'язування задач.

Логіка цього процесу передбачає такі види задач: на діагностування або експертизу екологічної проблеми; на моделювання екологічної ситуації, проблеми; на прогнозування розвитку проблеми та наслідків, а також на прогнозування альтернатив розв'язування проблеми й аналіз відповідних гіпотез; задачі з проєктування етапів, порядку і часу розв'язування задач; власне розв'язування задач; задачі на рефлексію отриманих результатів.

Здійснюючи проєктну діяльність в екологічній освіті, учні розв'язують задачі визначених типів відповідно запропонованого нами алгоритму, що відповідає типам і видам задач, що показано в таблиці 1.

Таблиця 1

Загальний алгоритм розв'язування екологічних проблем

Етап задачного підходу	Еколого-проєктні задачі
Діагностування (експертиза)	– переведення проблеми в статус задачі; – аналіз екологічної проблеми (актуальність, джерело, причини, поширеність); – оцінювання впливу певної проблеми на людину, зоофауну, фітофауну; – еколого-економічне оцінювання ситуації; – аналіз чинних розробок щодо шляхів розв'язування проблеми
Моделювання екологічної ситуації	Побудова моделі екологічної ситуації: визначення її складників, установлення причинно-наслідкових зв'язків, можливих наслідків розгортання екологічної ситуації
Прогнозування	Пошук альтернатив і гіпотез розв'язування екологічної проблеми; порівняння альтернатив, відбір найпродуктивніших і реальних для розв'язування екологічної проблеми. Аналіз можливих наслідків під час добору альтернатив розв'язування екологічної проблеми
Проєктування	Трансформація екологічної проблеми в систему задач; планування етапів, засобів розв'язування екологічних задач; рефлексія кожного етапу
Практичний (технологічний)	Практичне виконання проєктної діяльності за планом; рефлексія та корекція проєктного процесу відповідно до вимог часу, мети проєкту
Рефлексивний	Рефлексія отриманих результатів по завершенні проєкту, власних дій, рівня виконання проєкту, самооцінювання

Необхідно зазначити, що задачі в проєкті не існують у готовому вигляді. Їх закладено в ситуації, у якій є одна або декілька проблем, тому пропоновані нами типи екологічних проєктів і алгоритм їхнього розроблення можливо застосовувати для

проєктів, які утримують проблему, що зумовлена проблемною екологічною ситуацією, яку необхідно вирішити.

Висновки. Проєктно-задачний підхід дає змогу оновити та доповнити зміст освіти відповідно до реального життя, тих проблем, що їх треба розв'язувати людству за для його подальшого безпечного існування. Для цього учні мають володіти знаннями з різних наукових галузей, спиратися на знання про види й типи задач, здійснювати процедуру їх розв'язування. Нами обґрунтовано типи й види проєктних задач, визначення яких ураховувало: 1) типи проєктів, що утворені від рівнів екологічних проблем; 2) вид навчальної діяльності (теоретичний, теоретико-прикладний, прикладний). Види проєктних задач відповідають логіці здійснення, по-перше, проєктної діяльності, по-друге – пошукового процесу. Для здійснення результативної проєктної діяльності учням треба набути відповідних знань й умінь. Вони виявлятимуться в здатності розв'язувати проєктні задачі. Подальшого наукового пошуку потребують питання розробки критеріїв та рівнів формування екологічної компетентності учнів, що можуть бути застосовані в межах навчальних предметів природничої сфери.

Список використаних джерел:

1. Балл Г. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М. : Педагогика, 1990. 184 с.
2. Буркова Л. Наукові підходи до розуміння поняття «задача» в навчальному процесі. *Джерела.* 2009. № 1. С. 31–42.
3. Буркова Л. Теоретико-методологічні засади застосування інноваційних технологій у підготовці фахівців соціономічних професій у вищій школі : дис. … д-ра. пед. Наук : 13.00.04. Київ, 2011. 582 с.
4. Гергей Т., Машбиц Е. Место задачи в деятельности. Теория задач и способов их решения : сб. науч. тр. К., 1973. С. 3–13.
5. Гончаренко С. Педагогічні дослідження : методолог. поради молодим науковцям. Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 343 с.
7. Евтух Н. Типология проблемных задач в обучении истории педагогики. *Материалы научно-практической конференции по вопросам проблемного обучения*. Одесса, 1986. С. 45–47.
8. Єрмаков І. Проектний підхід у школі життєвої компетентності. *Підр. для директора*. 2005. № 9. С. 32–49.
9. Зелений П. Метод проектів як засіб реалізації проектно-задачного підходу у формуванні екологічної освіти. *Пед. інновації: ідеї, реалії, перспективи* : зб. наук. праць. 2017. № 1. С. 28–34.
10. Костюк Г., Балл Г., Машбиц Е. О задачном подходе к исследованию учебной деятельности. *Психология делового учения и решение проблем*: материалы 2 Пражской конф. : резюме. Прага, 1973. С. 113.
11. Петровский А., Ярошевский М. Краткий психологический словарь. М. : Политиздат, 1985. 431 с.
12. Петровський С. Метод проектів у профільному навчанні інформатики учнів старшої школи : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2009. 20 с.
13. Сисоєва С. Особистісно орієнтовані технології: метод проектів. *Неперервна профес. освіта: теорія і практика.* 2002. № 1. С. 73–80.
14. Терентьєва Н. Запровадження освітньої технології «Портфель учня» : навч. посіб. Херсон : Айлант, 2010. 51 с.
15. Технології проектування в практиці роботи загальноосвітнього навчального закладу: теорет.-практичний аспект / В. Киричук та ін.; ІОД НАПН України. Київ : 2014. 336 с.
16. Хуторской А. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. *Интернет-журнал Эйдос*. 2005. № 4. URL: www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm
17. Швалб Ю. Задачный подход к проблеме формирования профессиональных компетентностей в процессе обучения. *Пробл. стандартизации в системах образования стран содружества независ. государств*. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2009. С. 279–287.

18. Derevenskaia O. Active Learning Methods in Environmental Education of Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* 15 May 2014. Vol. 131. Pp. 101–104.
19. Dewey J. The School and Society and The Child and the Curriculum. Chicago : Centennial Publications of the University of Chicago Press, 1990. 252 p.
20. Fruhmann Th. Die Projekt-Methode. *Die Paedagogische Provinz*. 1956. № 10. P. 279–369.

References:

1. Ball, G. (1990). *Teoriya uchebnykh zadach: psikhologo-pedagogichesky aspekt* [Theory of educational problems: psychological and pedagogical aspect]. Moscow: Pedagogika [in Russian].
2. Burkova, L. (2009). Naukovi pidkhody do rozuminnia poniattia "zadacha" v navchalnomu protsesi [Scientific approaches to understanding the concept of "problem" in the educational process]. *Dzherela*, 1, 31–42 [in Ukrainian].
3. Burkova, L. (2011). *Teoretyko-metodolohichni zasady zastosuvannia innovatsiinykh tekhnolohii u pidhotovtsi fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii u vyshchii shkoli* [Theoretical and methodological foundations of the use of innovative technologies in the preparation of specialists of socio-economic professions in higher education]. (Doctor's thesis). Taras Shevchenko National University of Kyiv. Kyiv [in Ukrainian].
4. Gergey, T., & Mashbits, E. (1973). *Mesto zadachi v deyatel'nosti. Teoriya zadach i sposobov ikh resheniya* [The place of the problem in the activity. Theory of problems and methods for solving them]. Kyiv [in Ukrainian].
5. Honcharenko, S. (2008). *Pedahohichni doslidzhennia: metodoloh. porady molodym naukovtsiam* [Pedagogical research: methodological tips for young scientists]. Vinnytsia: DOV "Vinnytsia" [in Ukrainian].
6. Honcharenko, S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybi' [in Ukrainian].
7. Evtukh, N. (1986). Tipologiya problemnykh zadach v obuchenii istorii pedagogiki [Typology of problematic tasks in teaching history of pedagogy], *Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii po voprosam problemnogo obucheniya* [On the issues of problem-based learning, Proceedings of the Scientific and Practical Conference]. Odessa [in Ukrainian].
8. Yermakov, I. (2005). Proektnyi pidkhid u shkoli zhyttievoi kompetentnosti [Project approach in the school of vital competence]. *Pidr. dlia dyrektora*, 9, 32–49 [in Ukrainian].
9. Zelenyi, P. (2017). Metod proektiv yak zasib realizatsii proektno-zadachnoho pidkhodu u formuvanni ekolohichnoi osvity [Method of projects as a means of realization of the project-task approach in formation of ecological education]. *Ped. innovatsii: idei, realii, perspektyvy: zb. nauk. prac,* 1, 28–34 [in Ukrainian].
10. Kostjuk, G., Ball, G., & Mashbits, E. (1973). O zadachnom podkhode k issledovaniyu uchebnoy deyatel'nosti [On the task approach to the study of educational activities], *Psikhologiya delovogo ucheniya i reshenie problem*: materialy 2 Prazhskoy konf. [Business Training Psychology and Problem Solving, Proceedings of the 2nd Prague Conference]. Prague [in Russian].
11. Petrovsky, A., & Yaroshevsky, M. (1985). *Kratky psikhologichesky slovar'* [Brief psychological dictionary]. Moscow: Politizdat [in Russian].
12. Petrovskyi, S. (2009). *Metod proektiv u profilnomu navchanni informatyky uchniv starshoi shkoly* [Project design method for specialized computer science of high school students] (Extended abstract of candidate's thesis). The Institute of Pedagogy of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kyiv [in Ukrainian].
13. Sysoieva, S. (2002). Osobystisno oriientovani tekhnolohii: metod proektiv [Personally oriented technologies: the method of projects]. *Nepererva profes. osvita: teoriia i praktyka*, 1, 73–80 [in Ukrainian].
14. Terent'ieva, N. (2010). *Zaprovadzhennia osvitnoi tekhnolohii "Portfel uchnia"* [Introduction of educational technology "Pupil's portfolio"]. Kherson: Ailant [in Ukrainian].
15. Kyrychuk, V., Nedilko, V., Rudenko, S., Prashko, O., Smotrin, V., Melnyk, M., & Davydova, M. (2014). *Tekhnolohii proektuvannia v praktytsi roboty zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu: teoret.-praktychnyi aspekt* [Design technologies in the practice of general educational institutions: theoretical and practical aspect]. Kyiv: IOD NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
16. Khutorskoy, A. Tekhnologiya proektirovaniya klyuchevykh i predmetnykh kompetentsy [Design technology of key and subject competencies]. *Internet-zhurnal Eydos*, 4. Retrieved from http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm [in Russian].

17. Shvalb, Yu. (2009). Zadachny podkhod k probleme formirovaniya professional'nykh kompetentnostey v protsesse obucheniya [The task approach to the problem of the formation of professional competencies in the learning process]. In *Probl. standartizatsii v sistemakh obrazovaniya stran sodruzhestva nezavis. gosudarstv* [Problems of standardization in the educational systems of the countries of the Commonwealth of Independent States] (pp. 279–287). Moscow: Issledovatel'sky tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov [in Russian].
18. Derevenskaia, O. (2014). Active Learning Methods in Environmental Education of Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 131, 101–104 [in English].
19. Dewey, J. (1990). *The School and Society and The Child and the Curriculum*. Chicago: Centennial Publications of the University of Chicago Press [in English].
20. Fruhmann, Th. (1956). Die Projekt-Methode. *Die Paedagogische Provinz*, 10, 279–369 [in German].

Zelenyi P. O.,
orcid.org/0000-0002-9152-6248

TYPES OF ENVIRONMENTAL PROJECTS AND THE ALGORITHM OF THEIR DEVELOPMENT ON THE BASIS OF THE PROJECT-TASK APPROACH

The article deals with the problem of applying the project approach in environmental education of students of lyceums, which is connected with the lack in the theory of pedagogy of typology of ecological projects and the algorithm of their development. As a result, students use information from easily accessible sources. In the end, student development projects, by their content, contain superficial environmental information of a theoretical nature.

The source base that provides the basis for justifying the types and types of tasks that can be used in educational activities to solve environmental problems is outlined.

Emphasis is placed on the expediency of using the project approach in combination with others. In particular, with a task approach, the effectiveness of which is enhanced by complementing the problematic approach that by nature is intended to solve problems of different levels in environmental activities.

The initial concept of the problematic approach "task" and "problem" is analyzed, since the task in the ready form exists only in textbooks, in the project activity the problem situation and the problem are primary. Which types and types of tasks should be solved to solve them?

The types of environmental projects that meet the types of tasks that exist in the theory of the task approach and that can be addressed by students in the learning environment are substantiated. Their dependence on the levels of environmental problems is shown. The characteristics of such projects and the nature of the knowledge that students acquire when developing such projects are outlined. An algorithm for the development of environmental projects is proposed, which is conditioned by the logic of the process of solving the problems of six kinds. The application of such an algorithm contributes to: attracting cross-curricular knowledge that is required in environmental activities; taking into account the personal characteristics and potential of the students in the work on the project.

Key words: project-design approach, task, problem, project method, types of tasks, types of tasks, types of environmental projects, algorithm for development of environmental projects.

Дата надходження статті: 17.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Бахмат Н. В.

УДК 37.018-044.75
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi45.64

***Савош В. О.**[*],*
orcid.org/0000-0001-9499-885X

ЗАСОБОВО ОРІЄНТОВАНІ СКЛАДНИКИ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ: РІЗНОАСПЕКТНИЙ АНАЛІЗ ФОРМАЛЬНОЇ, ІНФОРМАЛЬНОЇ ТА НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті узагальнено наукові погляди на трактування поняття «засоби» та запропоновано власне тлумачення його суті таким контекстом: спеціально створені процеси, задіяння яких слугує досягненню визначеної мети. Також запропоновано до наукового обігу поняття «засобово орієнтовані складники системи неперервної освіти» на позначення сукупності засобів, які відповідно до Закону України «Про освіту» (2017 р.) визначено видами освіти, що забезпечують функціювання й розвиток системи неперервної освіти й позначаються поняттями «формальна освіта», «неформальна освіта» та «інформальна освіта». Суть зазначених понять розкрито з огляду на енциклопедичну й законодавчу визначеність, візуалізовано в рисунках з урахуванням складників системи освіти, рівнів освіти, видів освіти в ранзі засобів системи неперервної освіти та характеристик формального, неформального й інформального навчання.

Акцентовано увагу на тому, що засобово орієнтовані складники системи неперервної освіти, будучи взаємопов'язаними видами освіти, мають суттєві відмінності. Формальну освіту схарактеризовано як інституціолізовану, цілеспрямовану, сплановану за участю державних та уповноважених приватних організацій. Неформальну освіту розглянуто як додаткову, альтернативну, доповнювальну до формальної освіти, а інформальну – як самоорганізовану освіту. У результаті зіставлення формальної освіти з неформальною сформульовано висновок про відносну статичність формальної освіти, динамічність неформальної освіти та про вплив процесу й результатів неформальної освіти на перебіг та результати формальної освіти.

Формальне навчання досліджено як таке, що здійснюється відповідно до держаних стандартів й навчальних програм та передбачає сповільнене врахування результатів прискореного розвитку науки. Навчання в інформальній освіті проаналізовано з огляду на внутрішню мотивацію тих, хто навчається, самостійне визначення ними мети, цілей і критеріїв ефективності навчання; можливість зарахування у формальній освіті результатів неформальної й інформальної освіти відповідно до порядку, передбаченого чинним законодавством.

Ключові слова: формальна освіта, інформальна освіта, неформальна освіта, формальне навчання, інформальне навчання, неформальне навчання, засобово орієнтовані складники системи неперервної освіти, суб'єкт орієнтовані складники системи неперервної освіти.

Постановка проблеми. Сучасний період розвитку суспільства характеризується кардинальними соціально-економічними змінами, посиленням процесів глобалізації та інтеграції, постійним упровадженням інновацій в усі без винятку сфери життєдіяльності людини. Звісно, у цих умовах неперервна освіта набуває необхідності розгляду, привілейованого функціювання, постійного й критичного вивчення в контексті суспільного та особистісного розвитку.

Аналіз досліджень. У наукових джерелах поняття «засоби» трактується різними контекстами, які вибудовуються на основі таких дефініцій: «матеріальний або ідеальний об'єкт» (А. Карлащук); »штучні інтелектуальні складові навчального середовища» (В. Беспалько); «природні та (або) штучні, спеціально створені об'єкти» (Ю. Жук);

[*]© *Савош В. О.*

«матеріально-технічні засоби» (Н. Волкова); «способи взаємодії» (В. Бондар); «елемент дидактичної системи» (І. Малафіїк); «матеріали і знаряддя» (Н. Мойсеюк) тощо. Поняття «засоби» слугує утворенню інших понять, як-от: «засоби навчання», «дидактичні засоби», «засоби викладання», «аудіо-відео засоби» тощо. Ми трактуємо поняття «засоби» як спеціально створені процеси, задіяння яких слугує досягнення визначеної мети. Саме цей контекст трактування суті поняття «засоби» сприяв позначенню лексемою «засобово орієнтовані» таких складників системи неперервної освіти як формальна, інформальна та неформальна освіта.

Мета статті полягає в розкритті суті формальної, інформальної та неформальної освіти на основі аналізу структури освіти та освітніх рівнів, здійснення порівняльної характеристики видів здобуття освіти та опису зв'язків у системі неперервної освіти.

Виклад основного матеріалу. У сучасному енциклопедичному джерелі [3, с. 583] засобово орієнтовані складники тлумачаться такими контекстами: 1) формальна освіта реалізується в освітніх установах і завершується отриманням загальновизнаного диплома або атестата; 2) неформальна освіта розгортається в освітніх установах або громадських організаціях, клубах і гуртках, а також під час індивідуальних занять із репетитором (тренером), не супроводжується отриманням загальновизнаного документа (диплома або атестата); 3) інформальна освіта являє собою індивідуальну самоосвітню діяльність, що супроводжує повсякденне життя кожного індивіда й не обов'язково носить цілеспрямований характер.

У статті 8 «Види освіти» Закону України «Про освіту» засобово орієнтовані складники системи неперервної освіти трактуються іншими контекстами. Зокрема, формальна освіта постає як освіта, яка здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей (професій), передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визнаються державою. Неформальна освіта являє собою освіту, яка здобувається за освітніми програмами та не передбачає присвоєння (присудження) визнаних державою кваліфікацій за рівнями освіти та отримання встановленого законодавством документа про освіту. Інформальна освіта (самоосвіта) тлумачиться, як освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям. Кваліфікації та результати навчання, здобуті шляхом неформальної та інформальної освіти можуть бути підтверджені та визнані в системі формальної освіти або в інших випадках передбачених законодавством України.

Як показано на рисунку 1, формальна, неформальна та інформальна освіта як засобово орієнтовані складники системи неперервної освіти: стосуються всієї структури освіти (дошкільної освіти, повної загальної середньої освіти, позашкільної освіти, базової професійної освіти, вищої професійної освіти, вищої освіти та освіти дорослих, у тому числі й післядипломної освіти); забезпечують функціонування таких рівнів освіти: дошкільна освіта, початкова освіта, базова середня освіта, профільна середня освіта, базова професійна освіта, вища професійна освіта, початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти, перший (бакалаврський) рівень, другий (магістерський) рівень вищої освіти, третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти, науковий рівень вищої освіти); сприяють розгляду змісту освіти як трансляційної моделі соціального досвіду, яку впорядковано в системі неперервної освіти на рівні державних стандартів та навчальних програм стосовно формальної освіти та з огляду на особистісні запити тих, хто навчається, стосовно неформальної та інформальної освіти.

Л. Лук'янова, аналізуючи спрямованість формальної освіти, зазначає, що цим видом здобуття освіти передбачено «одержання або зміну освітнього рівня та/або кваліфікації в навчальних закладах та установах освіти згідно з визначеними освітньо-професійними програмами і термінами навчання, заходами державної атестації,

що підтверджується наданням відповідних документів про освіту» [4, с. 10]. В. Аніщенко, О. Падалка акцентують увагу на застосуванні «структурованих програм, які визнані формальною системою освіти, можливості одержання загальновизнаних посвідчень, сертифікатів» [1, с. 217]. У виданні «Енциклопедія освіти» зазначається, що «формальне й неформальне утворення можна розглядати як послідовні процеси освіти» [3, с. 584].

У контексті вибудовування формальної освіти важливо акцентувати увагу на тому, що будь-яка система стандартів в освіті за своєю природою статична, а тому не спроможна синхронно відображати результати динамічного розвитку знань. Прискорений розвиток науки, постійного нагромадження знань змушували б безперервно збільшувати навчальне навантаження та термін формальної освіти, що, звісно, є недоречним. Саме через це системі формальної освіти притаманне відставання від рівня розвитку знань, які постійно продукуються суспільством. З метою розв'язання цих суперечностей потрібно «вийти за межі сталих стандартів формальної освіти, сприяти появі нових, нестандартних методів і методик навчання. Держава гарантує юридичний зміст неформальної освіти й формує доброзичливе середовище для її розвитку» [там само].

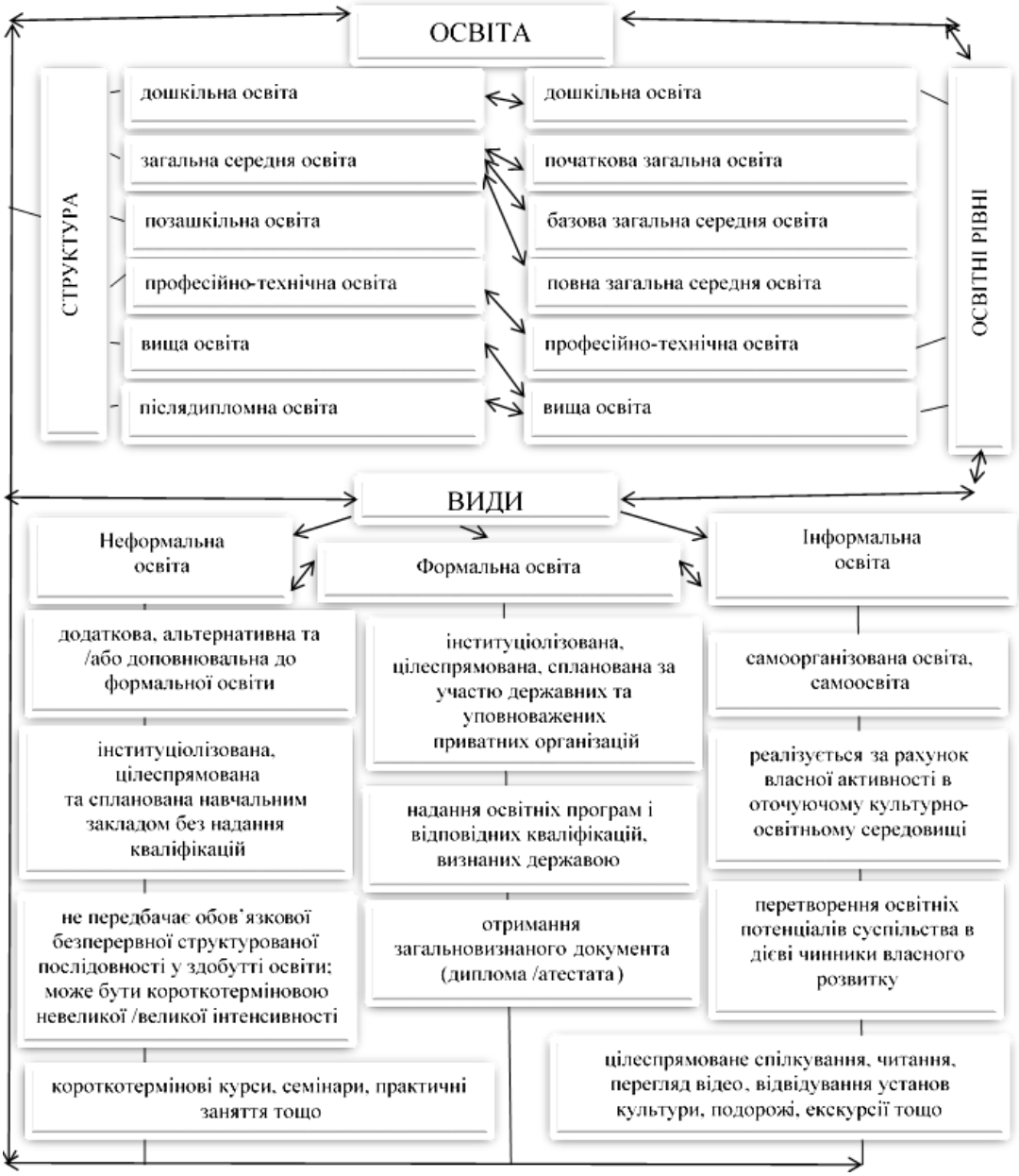

Рис. 1. Структура освіти, освітні рівні, види освіти та їхні характеристики

Формальну та неформальну освіту варто розглядати, як взаємозв'язані види здобуття освіти. У цій єдності формальна освіта представлена системою стандартів, а неформальна – системою вдосконалювання набутого за стандартами й приведення особистісних психічних утворень, тобто знань, умінь та навичок, у відповідність до нового рівня розвитку знань.

За Г. Шевченко, будь-яка освітня діяльність, яку організовано поза формальною освітою, здійснюється з метою доповнення формальної освіти й забезпечення оволодіння знаннями, уміннями й навичками, які є необхідними для соціальної й економічної активності, інтегрування в суспільстві й на ринку праці. Особливістю неформального навчання є відсутність уніфікації в постановці мети й цілей навчання. Мета визначається самостійно, індивідуально, має динамічний характер, може змінюватися відповідно до поточних (актуальних) потреб. Організацією процесу неформального навчання передбачено, що «той, хто навчається, бере на себе всю відповідальність за власне навчання, включаючи установлення цілей, визначення змісту, розробку і планування власної програми навчання, самомотивацію та рефлексію, організацію й керування власною діяльністю, оцінювання результатів власної діяльності й самооцінку обраного способу навчання» [3, с. 583].

Аналіз наукових джерел [2, с. 222; 5, с. 158] засвідчив, що основними характеристиками неформальної освіти є орієнтація на конкретні освітні запити різних соціальних, професійних, демографічних груп населення; відсутність примусового характеру та вибудовування на основі внутрішньої мотивації; високий особистісний сенс навчання; внутрішня відповідальність учнів за результат освітньої діяльності; розвиток якостей особистості, які забезпечують сприятливі передумови для успішної самореалізації у громадському та трудовому житті; забезпечення можливості краще розуміти й при необхідності змінювати навколишню соціальну структуру; розвиток мобільності в мінливих умовах сучасного світу; гнучкість в організації та методах навчання; високий рівень активності тих, хто навчається; самооцінка результатів освіти на основі значущих для тих, хто навчається критеріїв; вибудовування суб'єкт-суб'єктної взаємодії між тими, хто навчається, і тими, хто навчає.

На основі зіставлення формальної освіти з неформальною можемо сформулювати висновок про: 1) відносну статичність формальної освіти; 2) динамічність неформальної освіти; 3) вплив процесу й результатів неформальної освіти на перебіг та результати формальної освіти. Виокремлення саме таких характеристик спричинено тим, що формальна освіта як процес і результат вибудовується на основі певної системи стандартів, у яких регламентовано суспільні вимоги суспільства до системи освіти й обсягу знань, якими повинні оволодіти ті, хто навчаються, у системі загальноосвітніх (державних і недержавних) закладів різного рівня і профілю навчання, у той час як неформальна освіта покликана динамічно реагувати на особистісні освітні запити тих, хто навчається.

Аналіз наукових джерел засвідчив спрямованість формальної освіти «на одержання або зміну освітнього рівня та (або) кваліфікації в навчальних закладах та установах освіти згідно з визначеними освітньо-професійними програмами і термінами навчання, заходами державної атестації, що підтверджується наданням відповідних документів про освіту» [4, с. 10] та вибудовування на основі «структурованих програм, які визнані формальною системою освіти, можливість одержання загальновизнаних посвідчень, сертифікатів» [1, с. 217].

Кожному виду освіти притаманний вид навчання, який вирізняється поміж інших видів характеристиками, які відображено на рисунку 2.

Навчання в інформальній освіті, по-перше, спричинюється внутрішньою мотивацією того, хто навчається, самостійним визначенням мети, цілей і критеріїв ефективності навчання; по-друге, не обмежуються часовими межами, не має вікових, професійних чи інтелектуальних обмежень; по-третє, результати інформальної освіти

як і неформальної можуть зараховуватись у формальній освіті в порядку, передбаченому чинним законодавством.

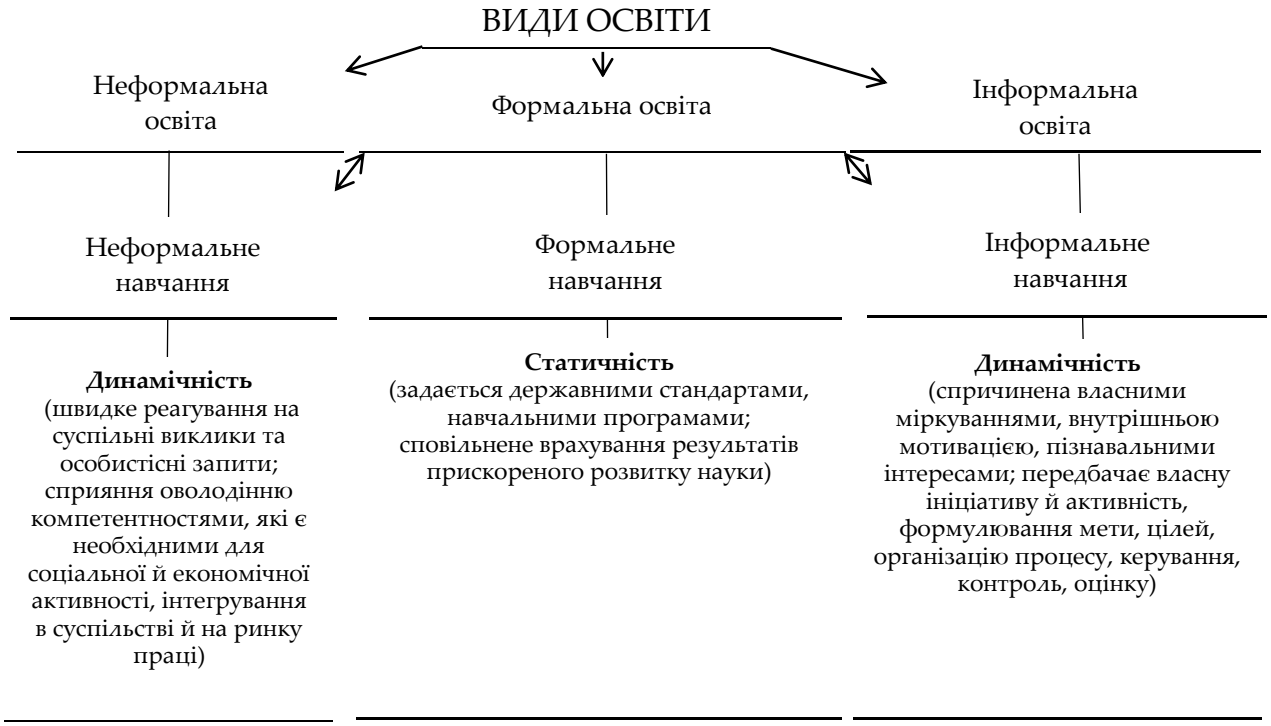

Рис. 2. Характеристика видів навчання співвідносно з видами освіти

Відповідно до наших міркувань, формальна, інформальна та неформальна освіта є засобово орієнтованими складниками системи неперервної освіти. Як показано на рисунку 3, ці складники розглядаються нами не ізольовано, а у взаємодії з суб'єкт орієнтованими складниками системи неперервної освіти, до яких ми відносимо дитячо-юнацьку освіту та освіту дорослих.

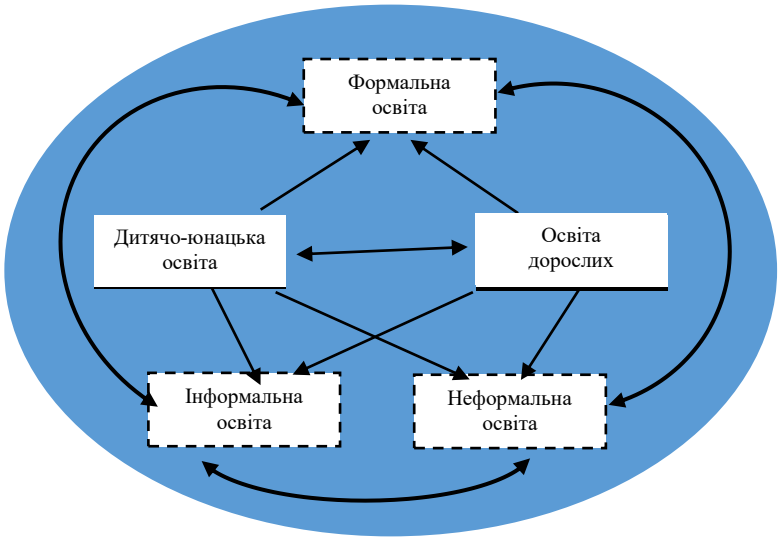

Рис. 3. Взаємодія між суб'єкторієнтованими та засобово орієнтованими складниками системи неперервної освіти

Кожен із суб'єкторієнтованих складників вирізняється законодавчо внормованою внутрішньою структурно-рівневою організацією. Засобово орієнтовані складники забезпечують перебіг процесів суб'єкторієнтованих складниках з орієнтованістю на кінцевий результат, який найбільш точно відображається змістовим контентом феномену «освіта впродовж життя».

Висновки. Система неперервної освіти об'єднує в собі суб'єкторієнтовані та засобово орієнтовані складники. Формальну, неформальну, інформальну освіту ми розглядаємо як засобово орієнтовані складники системи неперервної освіти, які слугують вибудовуванню дитячо-юнацької освіти і освіти дорослих, які є суб'єкторієнтованими складниками системи неперервної освіти. Функціювання системи неперервної освіти визначається зв'язками між її складниками. Зв'язки між суб'єкторієнтованими складниками розглядаємо в контексті принципу наступності й перспективності, зв'язки між засобово орієнтованими – характеризуємо як взаємодоповнюючі, а зв'язки між суб'єкторієнтованими складниками та засобово орієнтованими складники визначаємо як такі, що забезпечують функціювання системи неперервної освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання, які стосуються розвитку в студентів уміння навчатися в системі неперервної освіти.

Список використаних джерел:

1. Аніщенко В., Падалка О. Міжнародний досвід організації навчання людей третього віку. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2010. Вип. 2. С. 217.
2. Василенко О. Неформальна освіта дорослих у Російській Федерації як фактор соціальної адаптації. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи.* 2012. Вип. 5. С. 222.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний редактор В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Лук'янова Л. Концепція освіти дорослих в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи.* 2011. Вип. 3 (І частина). С. 10.
5. Мухлаева Т. В. Международный опыт неформального образования *Человек и образование*. 2010. № 4. С. 158.

References:

1. Anishchenko, V., & Padalka, O. (2010). Mizhnarodnyi dosvid orhanizatsii navchannia liudei tretoho viku [International experience in the organization of education of third-age people]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 2, 217 [in Ukrainian].
2. Vasylenko, O. (2012). Neformalna osvita doroslykh u Rosiiskii Federatsii yak faktor sotsialnoi adaptatsii [Informal adult education in the Russian Federation as a factor of social adaptation]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 5, 222 [in Ukrainian].
3. Kremen, V. H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of education]. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
4. Lukianova, L. (2011). Kontseptsiia osvity doroslykh v Ukraini [The concept of adult education in Ukraine]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 3 (1), 10 [in Ukrainian].
5. Muhlaeva, T. V. (2010). Mejdunarodnyiy opyit neformalnogo obrazovaniya [International experience of non-formal education]. *Chelovek i obrazovanie*, 4, 158 [in Russian].

Savosh V. O.,

orcid.org/0000-0001-9499-885X

TOOL-ORIENTED COMPONENTS OF CONTINUOUS EDUCATION SYSTEM: DIFFERENT ANALYSIS OF FORMAL, INFORMAL AND NON-FORMAL EDUCATION

The article generalizes scientific views on the interpretation of the concept of "means" and proposes its interpretation of its essence in the following context: specially created processes that serve to achieve this goal. Also, the concept of "means-oriented components of the system of continuous education" for the designation of a set of means, which according to the Law of Ukraine

"On Education" (2017), is defined for the types of education that provide the functioning and development of the system of continuous education and are designated by the terms "formal education», "non-formal education" and "informal education". The essence of these concepts is disclosed in terms of encyclopedic and legislative definitions, visualized in the figures taking into account the components of the education system, levels of education, types of education in the ranks of the continuing education system, and the characteristics of formal, non-formal and informal learning.

Attention is drawn to the fact that the fundamentally-oriented components of the continuing education system, being interrelated types of education, have significant differences. Formal education is characterized as institutionalized, purposeful, planned with the participation of public and authorized private organizations. Non-formal education is regarded as supplementary, alternative, complementary to formal education, and informal education as self-organized education. As a result of the comparison of formal education with non-formal education, a conclusion was drawn about the relatively static nature of formal education, the dynamics of non-formal education, and the impact of the process and results of informal education on the course and results of formal education.

Formal learning has been investigated as being conducted following state standards and curricula and implies a slow integration of the results of accelerated science development. Learning in informal education has been analysed considering the intrinsic motivation of the learners, their determination of the purpose, goals, and criteria of the effectiveness of learning; the possibility of enrolment in the formal education of the results of non-formal and informal education per the procedure provided by the current legislation.

Key words: formal education, informal education, non-formal education, formal education, tool-oriented components, means-oriented constituents of the continuing education system, subject-oriented constituents of the continuing education system.

Дата надходження статті: 16.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Голодюк Л. С.

Розділ 3

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

УДК 378.091:33
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi45.83

***Жерноклеєв І. В.**,**
orcid.org/0000-0001-7122-2178

ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ДУАЛЬНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянуто зміст і практика формування освітнього середовища в умовах, коли підготовка майбутніх учителів технологій здійснюється за дуальною формою навчання на базі закладу загальної середньої освіти. Виявлені в наукових джерелах і західноєвропейській освітній практиці шляхи, які дозволяють підтвердити ефективність і універсальний характер дуальної форми навчання у професійно-практичній підготовці педагогів з технологічної освіти.

Акцентовано, що загальновизнаною проблемою сучасної вищої технологічної освіти України є розрив між теорією, яку майбутні вчителі трудового навчання і технологій отримують у навчальному закладі і практичними навичками, яких чекають від них у закладі загальної середньої освіти. У деяких країнах Європейського Союзу ця проблема успішно вирішується завдяки побудові навчального процесу на засадах дуальної форми освіти, що поєднує в навчальному процесі і теоретичну, і практичну підготовку студентів безпосередньо на майбутньому робочому місці. Зазначено, що висока життєздатність і надійність дуальної системи освіти за всі роки її існування пояснюється тим, що вона повністю відповідає інтересам усіх, хто в ній бере участь, – здобувачам освіти, навчальним закладам, державі.

Констатовано, що визначені складові дуальної форми навчання, а саме: повноцінна організація професійно-практичної підготовки майбутніх учителів технологій; поєднання теоретичних знань з практичними знаннями, уміннями і навичками в реальних умовах педагогічної діяльності учителя трудового навчання і технологій; партнерська взаємодія студентів з педагогічним колективом і окремими учителями закладу загальної середньої освіти, викладачами закладу вищої освіти; усі освітяни мають можливість через викладений у статті алгоритм проєктувати, формувати й удосконалювати освітнє середовище для бакалаврів і магістрів у межах навчально-наукових центрів.

Ключові слова: дуальна форма навчання, освітнє середовище, учитель технологій, технологічна освіта, професійна компетентність, навчальний процес.

Постановка проблеми. Процес входження України в єдиний європейський освітній простір з самого початку визначив безальтернативність використання для вітчизняної вищої освіти взагалі й системи підготовки педагогів зокрема основні складові дуальної форми навчання для модернізації підготовки майбутніх учителів трудового навчання і технологій. Упровадження дуальної форми навчання передбачає формування нового освітнього середовища в професійно-практичній підготовці майбутніх учителів технологій, в основі якої теоретична і практична підготовка студентів здійснюється на базі закладу загальної середньої освіти. Надалі планомірно впроваджується принцип індивідуалізації практичної підготовки та наближеності її змісту в усіх аспектах до реальних робочих умов учителя технологій.

Визначаючи в загальному вигляді суть завдань дуальної форми навчання фінський учений-педагог А. Разінен застерігає, що для системи підготовки майбутніх учителів технологій, відсутність в освітній практиці будь-якої країни завдання, спрямованого на формування активного освітнього середовища у навчальних закладах послаблює практичну спрямованість підготовки нової генерації педагогів [4, с. 26–27].

*© *Жерноклеєв І. В.*

Аналіз досліджень. Аналіз наукових праць показав, що в широкому спектрі теоретичних і практичних проблем вітчизняної і зарубіжної педагогіки виявленню дуальної сутності професійної освіти, розгляду основних тенденцій взаємодії закладів вищої і загальної середньої освіти в підготовці майбутніх учителів і педагогічних працівників як вияву однієї із сторін наукового пізнання, якій присвячено значну кількість досліджень як теоретичного, так і практичного характеру (Н. Абашкіна, Є. Бражник, К. Корсак, Н. Ничкало, Л. Пуховська, О. Романовський, А. Сбруєва, В. Сидоренко, В. Ясвін та ін.). Вважаючи швидке поширення дуальної системи освіти в практиці підготовки майбутніх учителів технологій і професійного навчання ознакою зростання економіки, важливою об'єктивною закономірністю наукових досіджень північноєвропейські вчені (Й. Расмуссен (Данія), Г. Торбйорнссон (Ісландія), А. Разінен, Т. Кананойя (Фінляндія), К. Борг, С. Йоханссон (Швеція)) у різний час визначали передумови формування освітнього середовища за місцем майбутньої роботи своїх випускників з необхідністю подальшої перебудови структури і змісту навчального процесу майбутніх вчителів технологій.

Метою статті є розгляд проблеми сутності формування освітнього середовища на базі закладу загальної середньої освіти, де на договірній основі здійснюється професійно-практична підготовка майбутніх учителів трудового навчання і технологій. Такий підхід дозволяє закладу вищої освіти через власний спеціальний структурний підрозділ забезпечувати підвищення рівня професіоналізму своїх випускників на основі використання дуальної форми навчання студентів.

Виклад основного матеріалу. Поняття освітнього середовища, за твердженням В. Ясвіна, визначається, перш за все, професійно-практичною діяльнісною, організаційно-управлінською позицією, оскільки специфічною властивістю освітнього середовища є насиченість його освітніми ресурсами. Формування, збагачення та розподіл таких ресурсів є предметом саме організаційно-управлінської діяльності вчителя технологій. Створення освітніх ресурсів, або, іншими словами – організація розвивальних можливостей освітнього середовища, стає ключовим управлінсько-педагогічним завданням [3, с. 186].

Беззаперечною необхідністю освітньої діяльності за дуальною формою навчання, як зазначають вітчизняні і зарубіжні науковці, каталізатором формування освітнього середовища може стати створення у вищих закладах освіти України такої організаційної структури, що реалізовувала б механізми адаптації у процесі навчання майбутніх учителів технологій та впроваджувала в навчальний процес нові педагогічні технології, запропоновувала використання передового педагогічного досвіду та відповідно до запитів ринку праці [1].

У низці європейських країн, а з недавнього часу і в Україні, для реалізації завдань дуальної системи освіти на основі чинних національних моделей підготовки майбутніх учителів технологій добре зарекомендувало себе використання навчально-наукових центрів (далі ННЦ), де в основі навчального процесу став практикоорієнтований підхід у підготовці студентів на базі і в умовах закладів загальної середньої освіти. Така підготовка полягає у всебічному зануренні майбутніх учителів технологій у середовище обраної професії, застосуванні новітніх педагогічних технологій, науково-дослідній діяльності та проєктно-технологічної діяльності.

Метою діяльності Навчально-наукового центру технологічної і професійної освіти інженерно-педагогічного факультету Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова в умовах наукового проєкту стало впровадження найсучасніших педагогічних технологій у галузі технологічної освіти; удосконалення професійно-практичної підготовки майбутніх учителів технологій організації і проведення занять з дисциплін циклу спеціальної підготовки на базі шкільних майстерень базових шкіл міста Києва, навчально-наукової та методичної роботи з студентами III, IV, V та VI курсів; проведення науково-методичних семінарів і конференцій для вчителів

технологій та викладачів вищих навчальних закладів; організація й виконання студентських наукових досліджень в освітній галузі «Технологія»; участь у вітчизняних та зарубіжних наукових проєктах, сприяння поглибленню взаємин у галузі науки та освіти, європейської та світової інтеграції спільних програм згідно з Болонським процесом.

Основою діяльності ННЦ з формування освітнього середовища за дуальною формою навчання студентів було визначено організацію і виконання навчальних і науково-методичних програм з напрямів, що належать до сфери діяльності ННЦ; реалізацію ідеї практико та особистісно орієнтованого навчання майбутніх педагогів силами ННЦ та із залученням провідних вітчизняних і зарубіжних учених-педагогів з метою проведення відкритих публічних лекцій та спеціалізованих лекційних курсів освітньої галузі «Технологія»; організації спільних зі школою заходів, що популяризують трудову і професійну підготовку учнівської молоді; проведення шкільних і студентських олімпіад з декоративно-ужиткового мистецтва і технологій; організація наукових обговорень у межах ННЦ сучасних проблем освіти і науки, зарубіжних наукових досягнень у формі конференцій, семінарів, круглих столів та участь у таких обговореннях поза університетом; періодичне інформування зацікавлених наукових та освітянських кіл, державних інституцій про результати виконаних досліджень і висновки фахівців, висловлені під час проведення наукових обговорень; організація міжнародних конференцій у галузі педагогічної науки та освіти, публікація матеріалів наукових й освітніх конференцій, збірників наукових праць, монографій та підручників; налагодження і розвиток міжнародного наукового співробітництва з проблем, що належать до сфер діяльності центру [2, с. 374].

Ідея розташування методичного центру в межах закладу загальної середньої освіти відповідає концепції підготовки студентів – майбутніх учителів технологій у процесі вивчення дисциплін циклу спеціальної підготовки «Теорії і методики трудового навчання», «Теорії і методики навчання технологій у старшій школі», «Теорії і методики профільного навчання». Студенти проходили за місцем навчання всі види педагогічних практик, отримували консультації методистів на базі ННЦ, що спрямовано на реалізацію завдань дуальної форми навчання в підготовці вітчизняних вчителів технологій.

Діяльність ННЦ центру змінила і роль закладу загальної середньої освіти – з пасивної на активну співпрацю щодо удосконалення підготовки майбутніх учителів технологій. У результаті взаємодії кафедр та загальноосвітніх навчальних закладів, орієнтованих на створення сучасної моделі підготовки майбутніх учителів технологій в Україні, формуються базисні основи якісно нової системи навчання фахівців, яку можна охарактеризувати, як «навчання в партнерстві», що в остаточному варіанті дозволяє підвищити не тільки якість підготовки випускників, але й конкурентоздатність вищого навчального закладу, а закладу загальної середньої освіти – отримати висококваліфікованого фахівця.

Активне використання студентами-практикантами освітнього середовища створеного співпрацею закладів вищої і загальної середньої освіти на базі ННЦ, апробація нових педагогічних технологій у проєктно-технологічній діяльності на уроках трудового навчання і технологій відповідно з учнями основної і старшої школи, за думкою самих студентів, сприяло розвитку в них низки власних професійних компетенцій.

Усі студенти, які були задіяні в навчальних і науково-дослідних проєктах ННЦ, після знайомства з керівництвом і умовами базового закладу загальної середньої освіти обов’язково закріплюються за одним з класів, де в подальшому будуть проходити педагогічну практику. Види діяльності, до якої залучаються студенти, можуть бути різними, починаючи від функцій допоміжного персоналу до помічника вчителя і вчителя. Сам зв’язок студента зі школою допомагає йому знайти своє місце

в шкільному житті, звикнути до атмосфери, у якій йому доведеться працювати, дає можливість спостерігати за дітьми, зрозуміти психологію їхньої поведінки й поєднувати теоретичні знання, які він отримує на лекційних заняттях, з практичними навичками, набутими в школі. На початковому рівні в основі змісту формування професійних компетенцій педагога, кваліфікації вчителя технологій – реальні потреби практиканта, які полягають у здобутті загальних навичок роботи в класі – ефективного використання наочних посібників, технічних засобів навчання, педагогічних технологій, техніки подачі матеріалу, практичної роботи з учнем, форми контролю знань тощо. Це з одного боку. З іншого – інтереси закладів вищої і загальної середньої освіти, де об'єднані спільною метою сформувати особистість сучасного вчителя технологій, відображають специфіку навчального предмета, закладу, навчально-матеріальної бази, рівень розвитку учнівського і педагогічного колективів, тобто реальні умови діяльності.

Зокрема, О. Шатунова і С. Шабалін акцентують увагу на тому, що методичні основи підготовки в майбутнього вчителя технологій успішно формуються навчальною діловою діяльністю, що дозволяє імітувати та обіграти будь-яку ситуацію, пов'язану з організацією нового виду діяльності, включаючи бізнес, достовірно уявляючи всі можливі наслідки зобов'язань. Представлена діяльність виявляється результативною, оскільки дозволяє поєднувати теоретичне та практичне навчання, формує та розвиває підприємницьку культуру студентів [5].

Особливість вищезазначеної підготовки спеціалістів полягає у всебічному зануренні майбутніх учителів технологій в освітнє середовище обраної професії, застосуванні новітніх педагогічних технологій, науково-дослідній діяльності та проєктно-технологічної діяльності, що включає чотири етапи.

Перший етап системи передбачає теоретичну підготовку вчителів. Викладачі університету проводять курси лекцій на базі закладу загальної середньої освіти для ознайомлення студентів з концепцією трудового навчання, технологічної освіти, змістом програм навчальних предметів освітньої галузі «Технологія», основами педагогічної діяльності з обраного фаху.

Другий етап передбачає закріплення й апробацію теоретичних знань на практиці. Викладачі проводять зі студентами практичні заняття з формування знань з проєктно-технологічного навчання в учнів основної школи, розробки спільних творчих проєктів. У міжсесійний період педагоги організовують роботу у школах для поглибленого проєктного навчання школярів за програмами технічних гуртків і реалізують свої науково-дослідні завдання у процесі практичної роботи з учнями. У разі виникнення різного роду ускладнень викладачі проводять для них групові та індивідуальні консультації.

Третій етап передбачає самостійну роботу майбутніх учителів технологій з осмислення та творчого аналізу змісту й результатів науково-дослідної роботи. З цією метою для учасників освітнього експерименту організовується конференція за підсумками апробації технологій проєктного навчання в закладі загальної середньої освіти. На цій стадії необхідно, щоб майбутні вчителі технологій навчилися адекватно оцінювати свій власний рівень професійної компетентності з фаху, навчились обмінюватись набутим теоретичним і практичним досвідом, могли виявляти й попереджувати типові труднощі вчителя у процесі проєктної діяльності з школярів при виконанні навчальних проєктів. Викладачі інженерно-педагогічного факультету продовжують проведення лекційних та практичних навчальних дисциплін методичного циклу занять на базі закладу загальної середньої освіти та консультації за змістом і напрямами, що пропонуються студентами. Навчання на цьому етапі передбачає забезпечення формування в майбутніх вчителів технологій необхідних теоретичних і практичних знань і вмінь з підготовки та проведення уроків пов'язаних безпосередньо з проєктно-технологічною діяльністю у шкільній майстерні (на робочому місці вчителя технологій).

Четвертий етап передбачає у групі студентів взаємообмін інформаційними і навчальними матеріалами з методичної підготовки своїх колег з конкретного творчого проєкту на уроках трудового навчання, тобто навчатися навчати майбутніх колег проєктній діяльності й організації навчального проєктування за програмами дисциплін методичного циклу в чинних навчальних планах, де здійснюється підготовка майбутніх учителів технологій. Таке навчання, що ґрунтується на методиках апробованих західноєвропейськими колегами, уже продемонструвало позитивний навчальний ефект у реаліях українського середнього загальноосвітнього та вищого педагогічного навчального закладів. Занурення у проєктно-технологічну діяльність на уроках трудового навчання дозволяє майбутнім учителям технологій набувати професійних знань, умінь і навичок, більш поглиблено й якісно ознайомитися на практиці з усіма особливостями та підходами до використання проєктно-технологічної методики навчання школярів на уроках технологій на базі закладу загальної середньої освіти, а також розвинути професійні компетенції із зазначеного виду педагогічної діяльності.

Констатуємо, що важливі складові дуальної форми навчання а саме: повноцінна організація професійно-практичної підготовки майбутніх учителів технологій; навчально-виховна діяльність з учнями; партнерська взаємодія з педагогічним колективом і окремими учителями закладу загальної середньої освіти, викладачами закладу вищої освіти можуть трансформуватись, підпорядковуючись вимогам освітнього середовища.

Висновки. Проведене дослідження дає можливість стверджувати, що:

– завдяки створенню активного освітнього середовища на робочому місці вчителя трудового навчання і технологій підтверджується виважений, свідомий вибір випускниками закладу вищої педагогічної освіти за отриманою в «alma mater» спеціальністю;

– адаптація до виробничих відносин, соціалізація студентів-практикантів, в умовах організованого освітнього середовища проходить без проблем, оскільки вони знайомі з учнівським та педагогічним колективами, адміністрацією навчального закладу і максимально намагаються відповідати їхнім вимогам;

– формується високий рівень мотивації трудової діяльності і глибокий інтерес до вивчення всіх складових обраної спеціальності. За власною ініціативою студенти самостійно здійснюють пошук інформації з фахових питань у всіх доступних джерелах на базі закладу загальної середньої освіти;

– у процесі педагогічної практики, під час професійних проб і активної фахової діяльності, набуває більшої аргументованості особиста позиція майбутнього педагога щодо своїх професійних перспектив і можливостей;

– складні теоретичні питання, положення, новітні педагогічні технології і системи знаходять у майбутніх учителів технологій конкретні, логічні пояснення й відповіді в освітній практиці. Відповіді, які пройшли в інтерактивному освітньому середовищі перевірку практикою, були зумовлені підвищенням якості практичних результатів студентів у межах дуальної форми освіти;

– позиція пасивного споживача-студента навчальної інформації змінилася на ініціативну позицію фахівця на виробництві, якому треба ухвалювати рішення і нести за них відповідальність.

Напрямом подальшого спрямування наукових досліджень щодо підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів технологій на основі організації інноваційного освітнього середовища є розробка методичного забезпечення й наочних посібників для проведення студентами-практикантами творчих уроків з використанням 3D принтера.

Список використаних джерел:

1. Бондар В., Шапошнікова І. Адаптивне навчання студентів як передумова реалізації компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителя. *Рідна школа*. 2013. № 11. С. 36–41.
2. Жерноклєєв І. В. Система підготовки майбутніх учителів технологій у країнах Північної Європи : дис. … д-ра. пед. наук : 13.00.02 / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 487 с.
3. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.
4. Rasinen A. Developing Technology Education: In Search of Curriculum Elements for Finnish General Education Schools: doctoral dissertation : Jyvaskyla studies in education, psychology and social research. 2000. 171 p.
5. Shatunova O. V., Shabalin S. V. Innovative Training Forms of Pre-Service Teachers of Technology for the Teaching the Basics of Entrepreneurship. *World Applied Sciences Journal*. 2014. 29(4). Pp. 585–588.

References:

1. Bondar, V., & Shaposhnikova, I. (2013). *Adaptyvne navchannia studentiv yak peredumova realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu do profesiinoi pidhotovky vchytelia* [Adaptive learning of students as a prerequisite for the implementation of a competency-based approach to teacher training]. Kyiv: Ridna shkola [in Ukrainian].
2. Zhernoklieiev, I. (2013). *Systema pidhotovky maibutnikh uchyteliv tekhnolohii u krainakh Pivnichnoi Yevropy* [The system of training future teachers of technology in the Nordic countries]. (Doctor's thesis). National Dragomanov Pedagogical University. Kyiv [in Ukrainian].
3. Yasvyn, V. (2001). *Obrazovatelnaia sreda: ot modelyrovanyia k proektyrovanyiu* [Educational environment: from modelling to design]. Moscow: Smusl. Retrieved from _yasvinv.a.obrazovatelnayasreda.pdf [in Russian].
4. Rasinen, A. (2000). *Developing Technology Education: In Search of Curriculum Elements for Finnish General Education Schools.* (Doctor's thesis). University of Jyvaskyla. Finland [in English].
5. Shatunova, O. V., & Shabalin, S. V. (2014). Innovative Training Forms of Pre-Service Teachers of Technology for the Teaching the Basics of Entrepreneurship. *World Applied Sciences Journal,* 29 (4), 585-588 [in English].

Zhernoklieiev I. V.,
orcid.org/0000-0001-7122-2178

ESTABLISHMENT OF LEARNING ENVIRONMENT UNDER THE CONDITIONS OF DUAL EDUCATION SYSTEM FOR FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS

The article presents the content and practice of establishment of learning environment under the conditions where training of future technology teachers is carried out according to the dual education system at the institution of general secondary education. The ways, which confirm the effectiveness and generality of the dual education system in the vocational training of technology teachers, have been found in scientific sources and Western European educational practice.

It is emphasized that the generally recognized problem of modern higher technological education in Ukraine is the gap between the theory that future labor education and technology teachers get in the educational institution, and practical skills that are expected of them in the institution of general secondary education. In some countries of the European Union this problem is solved successfully by the learning process which is based on a dual education system, that combines both theoretical and practical training of students directly in the future workplace.

It is noted that over the years of its existence high viability and reliability of the dual education system is explained by the fact that it fully meets the interests of all its participants: education seekers, educational institutions and the state.

The paper reports, that the components of the dual education system are: full-fledged organization of professional training of future technology teachers; combination of theoretical knowledge with practical skills in actual conditions of pedagogical activity of labor training and technology teacher; partnership with pedagogical staff and individual teachers of the general secondary

education institution and teachers of higher education institution; all the education workers can design, form and improve learning environment for bachelors and masters within the framework of Education and Science Centers, using the algorithm described in the article.

Key words: dual education system, learning environment, technology teacher, technological education, professional competence, educational process.

Дата надходження статті: 15.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Юрженко В. В.

УДК 378:355
***DOI** https://doi.org/10.37915/pa.vi45.91*

***Іванченко Є. А.**[*],*
orcid.org/0000-0003-3071-0938
***Пірко Ю. О.**[*],*
orcid.org/0000-0002-7147-9894

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВІЙСЬКОВОГО ІНЖЕНЕРА

У статті розглянуто нагальне питання освіти військових інженерів в умовах швидкоплинного світу та необхідності виконувати службові обов'язки в невизначених умовах гібридних війн, неоднозначного вибору постійних напрямків воєнних загроз, стрімкого розвитку військового озброєння та техніки, перенесення військових конфліктів у космічний та віртуальний простори, що вимагає від випускників вищих військових навчальних закладів володіння «інструментами» для навчання, «донавчання» та перенавчання. Забезпечення такої можливості автори пов'язують з формуванням у майбутнього військового інженера самоосвітньої компетентності, під якою розуміють систему військових та технічних знань, умінь і навичок, набутих у процесі навчання у вищому військовому навчальному закладі, яка виявляється в усвідомленні потреби до безперервного саморозвитку та самовдосконалення як в особистісній, так і у військово-професійній сферах, здатності до самостійного виявлення та виправлення «дефекту знань» у контексті новітніх розробок військової техніки та озброєння; володінні «інструментами» здобуття, обробки та критичного аналізу інформації в соціальній та військово-професійній сферах; досвіді постійного вдосконалення та самостійного оволодіння військово-професійними знаннями та забезпечує можливість професійної діяльності та життя в швидкозмінному суспільстві.

Також презентовано структуру самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера, що представлена трьома компонентами: емоційно-ціннісним, що включає потребу в саморозвитку, ставлення до самоосвіти та самовиховання, сприйняття змін; суб'єктно-особистісний, який об'єднує здатності до самоосвіти й самовиховання, швидкої адаптації та здобуття знань особисто та в команді; професійно-організаційного, що містить вміння планувати процеси самоосвіти й самовиховання, уміння «надбудови» знань та досвід вирішення проблем професійного розвитку.

Ключові слова: майбутній військовий інженер, професійна діяльність, компетентнісний підхід, компетенція, компетентність, самоосвітня компетентність.

Постановка проблеми. Інформаційний вибух другої половини XX сторіччя створив зовнішнє середовище, у якому майбутнє, як стверджував А. Тоффлер [11] ще в 1965 році, стає практично невиразним у теперішньому часі. Швидкоплинність

[*]© ***Іванченко Є. А.***
[*]© ***Пірко Ю. О.***

є основною прикметою нашого життя та призводить до докорінних змін усіх його сфер − від економічної до суто особистої. Для майбутніх військових інженерів, окрім соціальних змін і руйнування звичного світу, швидкоплинність виявляється в стрімкому прогресі озброєння й військової техніки. Разом з тим необхідно враховувати, що офіцерам необхідно виконувати службові обов'язки в невизначених умовах гібридних війн, неоднозначного вибору постійних напрямів воєнних загроз, перенесення військових конфліктів у космічний та віртуальний простори.

Є цілком визначені вимоги до формування змісту вищої військової освіти, який має враховувати пріоритети національних інтересів і національної безпеки; зміни, що відбуваються в економіці, політиці, соціальних відносинах і суспільній свідомості; новітні досягнення науки, техніки, технологій і культури, що забезпечують широкий науковий кругозір військового фахівця; перспективи розвитку воєнної науки, озброєння та військової техніки, способів ведення збройної боротьби [9].

За час навчання у вищому військовому навчальному закладі (ВВНЗ) ми маємо підготувати майбутніх військових інженерів до професійної діяльності у світі, про який самі маємо досить приблизне уявлення, та маємо враховувати, що свої службові обов'язки вони мають виконувати під час як повсякденної, так і бойової діяльності. А це означає, що кожен випускник військової спеціальності має отримати не «набір» знань, а систему, яка включає базис знань, засоби виявлення «дефекту» знань, уміння здобуття знань або самостійно, або в команді, їхньої систематизації та «надбудови» на засвоєному під час навчання базисі. Разом з названою системою майбутній військовий інженер має набути готовність до змін та навички швидкої адаптації до стохастичних реалій.

Отже, ми маємо надати курсантам умотивованість та «інструменти» задля можливості після проходження курсу професійної підготовки вчитися, «довчатися» та перенавчатися, інакше кажучи − мотивацію та засоби самоосвіти та самовиховання, або, якщо застосовувати термінологію популярного нині компетентнісного підходу, сформувати в курсантів під час навчання у ВВНЗ самоосвітню компетентність майбутнього військового інженера.

Адже згідно з дослідженням О. Чеботарьової [10], самоосвітня компетентність має виняткову соціальну та особистісну значущість для майбутнього фахівця будь-якої сфери, яка полягає, по-перше, у забезпеченні академічної мобільності студента, його готовності засвоїти програму вищої професійної освіти; по-друге, у забезпеченні професійної мобільності особистості випускника, здатного й надалі не тільки розвивати свої професійні навички, підвищувати кваліфікацію, а й змінити спеціальність, сферу своєї професійної діяльності; по-третє, у сприянні підвищенню якості роботи вищого навчального закладу, соціального інституту, закликаного реалізовувати програму вищої освіти.

Аналіз досліджень. У нашому дослідженні ми спирались на роботи науковців, присвячені компетентносному підходу. Таку діяльність здійснювали О. Андреєв; В. Баркасі; Н. Бібік; О. Бондаревська; Е. Зеєр; Л. Карпова; А. Хуторський; О. Овчарук; О. Петров; Д. Равен та ін.), також цікавими є наробки Н. Бухлової, Ю. Демченко, Н. Довматович, І. Зимньої, О. Коваленко, П. Підкасистого, М. Поднебесової, Ю. Прищупи, В. Сластьоніна, О. Хуторського, О. Чеботарьової та ін. щодо висвітлення феномену «самоосвітня компетентність».

Однак, не зважаючи на досить ґрунтовне та повне розкриття феномену «самоосвітня компетентність» та розроблення шляхів її формування в процесі навчання школярів та студентів різноманітних спеціальностей, спеціального дослідження щодо обґрунтування поняття «самоосвітня компетентність майбутнього військового інженера» та виявлення шляхів її формування в навчально-виховному середовищі вищого військового навчального закладу проведено не було.

Метою статті є оприлюднення результатів теоретичного дослідження щодо виявлення сутності та структури поняття «самоосвітня компетентність майбутнього військового інженера».

Виклад основного матеріалу. Вихідними поняттями дослідження є «компетентнісний підхід», «компетенція» та «компетентність». Отже, необхідно визначитись, що ми будемо розуміти під зазначеними феноменами в межах нашого дослідження.

Спираючись на аналіз наукових джерел (О. Андреєв; В. Баркасі; Н. Бібік; О. Бондаревська; Е. Зеєр; Л. Карпова; А. Хуторський; О. Овчарук; О. Петров; Д. Равен та ін.) та власне розуміння проблеми, визначимо ***компетентнісний підхід*** до професійної підготовки як спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток компетентності майбутнього фахівця.

Визначальними складниками компетентнісного підходу є компетенції та компетентності. На підставі зіставлення думок і поглядів щодо понять «компетенція» та «компетентність» у межах нашого дослідження зупинимося на таких означеннях:

– ***компетенція*** – система знань, умінь і навичок, ціннісних орієнтацій та взаємин, особистісних якостей, досвіду, набутих у процесі навчання та соціалізації, який забезпечує готовність до діяльності в певній сфері.

– ***компетентність*** – система професійних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій та взаємин, особистісних якостей, досвіду, набутих у процесі діяльності в певній сфері, який забезпечує здатність людини діяти як у звичайній ситуації, так і в ситуації невизначеності [4].

Зауважимо, що компетентність виступає як усталена соціальна та освітня цінність, зміст якої динамічний і залежить від потреб соціально-освітньої ситуації. Актуальне розуміння поняття компетентності включає всі суб'єктні властивості особистості, що виявляються в діяльності та забезпечують її ефективність.

Ґрунтовного аналізу в межах нашого дослідження потребують набутки вчених щодо феномену «самоосвітня компетентність». Вивченню даного феномену присвятили свої праці Н. Бухлова, Ю. Демченко, Н. Довматович, І. Зимня, О. Коваленко, П. Підкасистий, М. Поднебесова, Ю. Прищупа, В. Сластьонін, О. Хуторський, О. Чеботарьова та ін.. Зазначимо, що попри докладне дослідження дефініції «самоосвітня компетентність» для різноманітних спеціальностей, самоосвітня компетентність майбутнього військового інженера не була предметом спеціального вивчення.

Зупинимось на деяких аспектах проведеного теоретичного дослідження.

Як здатність учитися впродовж життя, основу неперервного навчання в контексті як особистого професійного, так і соціального життя розглядає самоосвітню компетентність І. Зимня [5]. До змісту цієї здатності особистості дослідниця відносить:

– потребу в саморозвитку;

– уміння вибудовувати персональну життєву стратегію;

– єдність інтелектуального розвитку з формуванням особистості, здатність долати протиріччя й невизначеності свого життєвого досвіду;

– здатність самостійно контролювати хід свого інтелектуального розвитку, досягати висот професійної майстерності та творчості;

– структурування знань, ситуативно-адекватна актуалізація знань, розширення,

– збільшення накопичених знань: мовленнєвий і мовний розвиток іноземної мови, оволодіння культурою рідної мови;

– адекватна оцінка досягнутих у саморозвитку результатів і постановка нових перспективних завдань.

Її думку продовжує М. Поднебесова та визначає самоосвітню компетентність як особистісно-професійну якість, яка характеризує спеціаліста як суб'єкта здатного до самостійної організації пізнавальної діяльності, спрямованої на неперервний

саморозвиток професійних та загальнокультурних якостей та самовдосконалення [7]. Корисними для спрямування нашого дослідження є виокремлені авторкою структурні компоненти самоосвітньої компетентності: мотиваційно-смисловий, когнітивний, організаційно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний. Акцентовано, що самоосвітня компетентність виявляється в уміннях та навичках самовдосконалення, у навичках самостійної пізнавальної діяльності, метою якої є оновлення інтелектуального потенціалу особистості.

Низка науковців пов'язує самоосвітню компетентність із готовністю. Наприклад, О. Коваленко, під самоосвітньою компетентністю розуміє складну інтегративну властивість особистості, що забезпечує готовність задовольняти індивідуальні та соціальні потреби пізнання нею дійсності на основі оволодіння знаннями, уміннями та навичками, способами діяльності та набутого досвіду продуктивно здійснювати самостійне систематичне цільове освоєння соціального досвіду людства. Це готовність і здатність особистості до самостійного, систематичного, цілеспрямованого пізнання дійсності, освоєння соціального досвіду людства, самореалізації, саморозвитку. Це інтегрована якість особистості, яка ґрунтується на вміннях самоосвітньої діяльності та визначає готовність особистості до самоосвіти, самонавчання, самовдосконалення, самовибору, самореалізації впродовж життя з усвідомленням особистих і суспільних потреб [6].

З авторкою погоджується Ю. Прищупа, яка розглядає формування самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-будівельників через рівень їхньої готовності до самоосвіти в орієнтованому, змістовому, операційному, психологічному аспектах [8].

Нам імпонує визначення самоосвітньої компетентності, надане О. Чеботарьовою, яка визначає названий феномен як інтегративну особистісну властивість, що забезпечується емоціональноцінностним ставленням до саморозвитку і самоосвітньої діяльності, системою знань щодо планування і реалізації самоосвітньої діяльності, способи самовиховання; суб'єктноособистісним досвідом продуктивного вирішення проблем розвитку, розробки і реалізації моделей підготовки студентів до самоосвітньої діяльності; готовністю до безперервного саморозвитку якостей професіонала, самовдосконалення, самоосвіти в галузі майбутньої професії [10]. Авторка вважає, що зазначена компетентність ґрунтується на досвіді самостійної діяльності та виступає одним з критеріїв оцінки якості випускника, з чим складно не погодитись.

Ю. Демченко [2], спираючись на дослідження І. Зимньої, П. Підкасистого, В. Сластьоніна, О. Хуторського, О. Чеботарьової та ін., розглядає самоосвітню компетентність як інтеграційну якість особистості, що характеризує її здатність до систематичної самостійно організованої пізнавальної діяльності, спрямованої на безперервний саморозвиток професійних і загальнокультурних якостей і самовдосконалення, та виокремлює такі структурні компоненти розглядуваного феномену:

– мотиваційно-особовий, що допускає наявність спонукальних мотивів студента в самоосвітній діяльності, прагнення до задоволення потреби в опануванні знань, умінь, навичок і способів самоосвітньої діяльності для свого особистісного і професійного зростання;

– когнітивний як такий, що має на увазі наявність системи знань (загальноосвітніх, предметних і професійних), умінь і навичок самоосвітньої діяльності, про методи і технології її здійснення, готовність і здатність до безперервної самоосвіти;

– організаційно-діяльнісний, що припускає володіння уміннями самостійної організації, планування і управління самоосвітньою діяльністю, наявністю певних практичних умінь роботи з конкретними об'єктами самоосвіти;

– рефлексивний компонент, що полягає в здатності самоаналізу і самооцінки, готовності до самоосвіти, саморегуляції і контролю, адекватній оцінці результатів своєї самоосвітньої діяльності і застосуванні їх у конкретних професійних завданнях

і ситуаціях, які певним чином перегукуються з компонентами, що їх виокремила М. Поднебесова.

В унісон з названими авторами звучать і висновки щодо визначення досліджуваного феномену Н. Довматович [3], яка вважає, що самоосвітню компетентність складають знання, уміння й навички, що формують здатність студентів до самоосвітньої діяльності.

Н. Бухлова [1, с. 178] розглядає самоосвітню компетентність як інтегровану якість особистості, що характеризується наявністю певним чином організованих і структурованих знань, самоосвітніх умов і навичок, мотивів, інтересу до самовдосконалення, досвіду самостійної діяльності, спрямованістю на освіту впродовж життя, ціннісних орієнтацій, що дозволяють їй успішно вирішувати питання власних самореалізацій, самовиховання та саморозвитку, та виокремлює мотиваційний, пізнавальний, емоційно-вольовий (особистісний) й змістовно-процесуальний (технологічний) компоненти.

Віддаючи належне плеяді науковців, які займались дослідженням питань самоосвіти й самоосвітньої компетентності, та спираючись на їхні надбання і враховуючи відсутність визначення саме самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера, дозволимо собі сформулювати власні визначення понять «самоосвітня компетентність» та «самоосвітня компетентність майбутнього військового інженера».

Самоосвітня компетентність майбутнього фахівця − це система знань, умінь і навичок, набутих у процесі навчання у вищому навчальному закладі, яка виявляється в усвідомленні потреби до безперервного саморозвитку та самовдосконалення як у особистісній, так і у професійній сферах, здатності до самостійного виявлення та виправлення «дефекту знань»; володінні «інструментами» здобуття, обробки та критичного аналізу інформації в соціальній та професійній сферах; досвіді постійного удосконалення та самостійного оволодіння професійними знаннями та забезпечує можливість професійної діяльності та життя в швидкозмінному суспільстві.

Уточнимо запропоноване визначення для майбутнього військового інженера.

Самоосвітня компетентність майбутнього військового інженера − це система військових та технічних знань, умінь і навичок, набутих у процесі навчання у вищому військовому навчальному закладі, яка виявляється в усвідомленні потреби до безперервного саморозвитку та самовдосконалення як в особистісній, так і у військово-професійній сферах, здатності до самостійного виявлення та виправлення «дефекту знань» у контексті новітніх розробок військової техніки та озброєння; володінні «інструментами» здобуття, обробки та критичного аналізу інформації в соціальній та військово-професійній сферах; досвіді постійного удосконалення та самостійного оволодіння військово-професійними знаннями та забезпечує можливість професійної діяльності та життя в швидкозмінному суспільстві.

Зважаючи на проведений аналіз психолого-педагогічної літератури щодо зазначеного феномену та власний досвід, можемо запропонувати ***структуру самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера***, презентовану трьома компонентами: емоційно-ціннісним, що включає потребу в саморозвитку, ставлення до самоосвіти та самовиховання, сприйняття змін; суб'єктно-особистісний, який об'єднує здатності до самоосвіти й самовиховання, швидкої адаптації та здобуття знань особисто та в команді; професійно-організаційного, що містить уміння планувати процеси самоосвіти й самовиховання, уміння «надбудови» знань та досвід вирішення проблем професійного розвитку (рис. 1).

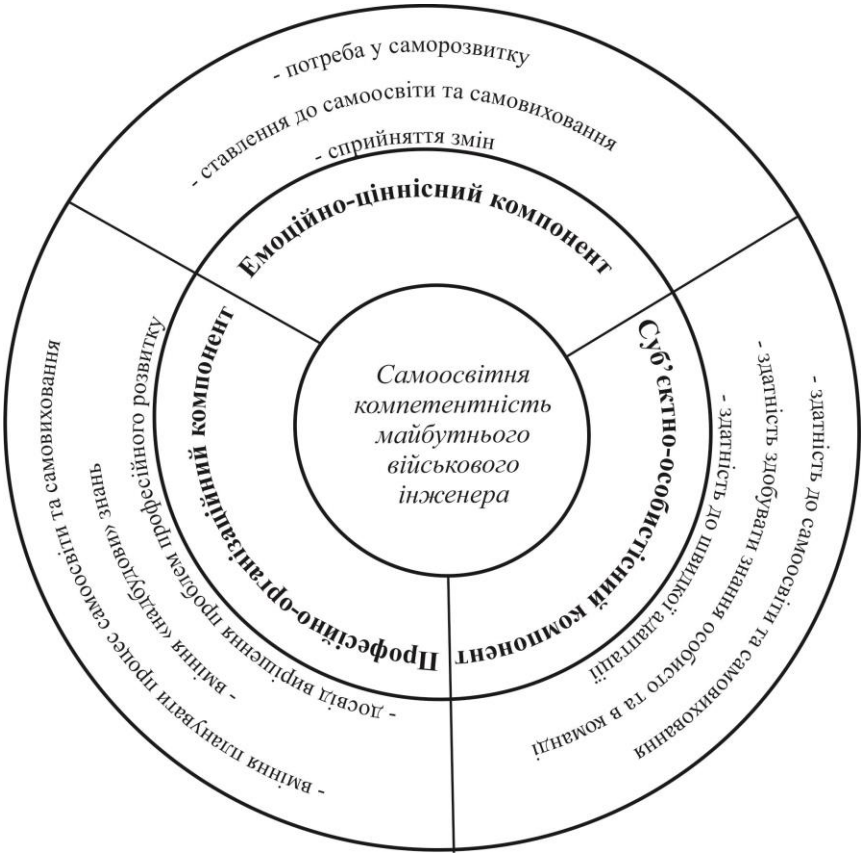

Рис. 1. Структура самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера

Наголосимо на інваріантності запропонованої структури самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера як для фахівців інших військових спеціальностей, так і для фахівців інших сфер. Відмінність буде в змістовому наповненні структурних компонентів зазначеної компетентності.

Висновки. Таким чином, нами сформульовано визначення самоосвітньої компетентності майбутнього військового інженера та запропоновано її структуру. Подальші розвідки вбачаємо в докладному розкритті компонентів зазначеної компетентності, визначенні умов формування названої компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх військових інженерів у навчально-виховному просторі вищого військового навчального закладу, а також створенні діагностичного комплексу методик щодо оцінювання зазначеної якості.

Список використаних джерел:

1. Бухлова Н. В. Психолого-педагогічні умови підготовки вчителів до формування самоосвітньої компетентності вчителів у процесі післядипломної педагогічної освіти. *Науковий часопис Національною педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2007. № 7 (17). С. 174–179.
2. Демченко Ю. Самоосвітня компетентність – невід'ємна складова частина професійної компетентності (діяльності) майбутнього учителя. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2019. № 23, том 1. С. 154–159.
3. Довмантович Н. Проблема формування самоосвітньої компетентності особистості у педагогічній теорії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. № 12. С. 139–144.
4. Іванченко Є. А. Сутність та структура мультиплікативної компетентності майбутнього економіста. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2011. № 11–12. С. 144–155.

5. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект). *Высшее образование сегодня*. 2006. № 4. С. 20–27.
6. Коваленко О. Е., Брюханова Н. О., Мельниченко О. О. Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання України до Болонського процесу. Харків: УІПА, 2007. 162 с.
7. Поднебесова М. И. Сущностные характеристики самообразовательной компетентности. (2015. 28 декабря) URL: https://econf.rae.ru/article/7457.
8. Пришупа Ю. Ю. Формування майбутніх інженерів-будівельників у процесі професійної підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний авіаційний університет. Київ, 2016. 227 с.
9. Про затвердження Положення про особливості організації освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти: Наказ Міністерства оборони України 09 січня 2020 року № 4. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-20.
10. Чеботарева Е. С. Самообразовательная компетентность будущего специалиста как критерий качества его подготовки. 2009. URL: https://cyberleninka.ru/article/v/samoobrazovatelnaya-kompetentnostbuduschego- spetsialista-kak-kriteriy-kachestva-ego-podgotovki/.
11. Toffler Alvin. The Future as a Way of Life. 1965. URL: http://www.benlandau.com/wp-content/uploads/2015/06/Toffler-1965-The-future-as-a-way-of-life.pdf.

References:

1. Bukhlova, N. V. (2007). Psykholoho-pedahohichni umovy pidhotovky vchyteliv do formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti vchyteliv u protsesi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Psycho-pedagogical conditions of teachers' preparation for the formation of teachers' self-educational competence in the process of postgraduate pedagogical education]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoiu pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 16: Tvorcha osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky*, 7 (17), 174–179 [in Ukrainian].
2. Demchenko, Yu. (2019). Samoosvitnia kompetentnist – nevidiemna skladova chastyna profesiinoi kompetentnosti (diialnosti) maibutnoho uchytelia [Self-education competence is an integral part of the future teacher's professional competence (activity)]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk,* 23, 1, 154–159. doi // 10.24919/2308-4863.1/23.166160 [in Ukrainian].
3. Dovmantovych, N. (2015). Problema formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti osobystosti u pedahohichnii teorii [The problem of the formation of self-educational competence of the personality in pedagogical theory]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, 12, 139–144 [in Ukrainian].
4. Ivanchenko, Ye. A. (2011). Sutnist ta struktura multyplikatyvnoi kompetentnosti maibutnoho ekonomista [Essence and structure of the future economist's multiplicative competence]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. K. D. Ushynskoho*, 11–12, 144–155 [in Ukrainian].
5. Zimnyaya, I. A. (2006). Kompetentnostnyiy podhod. Kakovo ego mesto v sisteme sovremennyih podhodov k problemam obrazovaniya? (teoretiko-metodologicheskiy aspekt) [A competency-based approach. What is its place in the system of modern approaches to the problems of education? (theoretical and methodological aspect)]. *Vyisshee obrazovanie segodnya*, 4, 20–27 [in Russian].
6. Kovalenko, O. E., Briukhanova, N. O., & Melnychenko, O. O. (2007). *Teoretychni zasady profesiinoi pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh inzheneriv-pedahohiv v konteksti pryiednannia Ukrainy do Bolonskoho protsesu* [Theoretical principles of future engineers-educators' professional pedagogical training in the context of Ukraine's accession to the Bologna process]. Kharkiv: UIPA [in Ukrainian].
7. Podnebesova, M. I. (2015, December 28). Suschnostnyie harakteristiki samoobrazovatelnoy kompetentnosti [Essential characteristics of self-educational competence]. Retrieved from http://econf.rae.ru/article/7457 [in Russian].
8. Pryshupa, Yu. Yu. (2016). *Formuvannia maibutnikh inzheneriv-budivelnykiv u protsesi profesiinoi pidhotovky* [The formation of future civil-engineers' self-educational competence in the process of professional education]. (Candidate's thesis). National Aviation University. Kyiv [in Ukrainian].

9. On approval of the Regulation on the peculiarities of educational activity organization in higher military educational institutions of the Ministry of Defence of Ukraine and military training units of higher educational institutions. Order of the Ministry of Defence of Ukraine from January 9, 2020, No. 4. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1126-15 [in Ukrainian].
10. Chebotareva, E. S. (2009). Samoobrazovatelnaya kompetentnost buduschego spetsialista kak kriteriy kachestva ego pidgotovki [The future specialist's self-educational competence as a criterion for the quality of his / her training]. Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/v/samoobrazovatelnaya-kompetentnostbuduschego-spetsialista-kak-kriteriy-kachestva-ego-podgotovki/ [in Russian].
11. Toffler, A. (1965). The Future as a Way of Life. Retrieved from http://www.benlandau.com/wp-content/uploads/2015/06/Toffler-1965-The-future-as-a-way-of-life.pdf [in English].

Ivanchenko Ie. A.,
orcid.org/0000-0003-3071-0938
Pirko Yu. O.,
orcid.org/0000-0002-7147-9894

ESSENCE AND STRUCTURE OF FUTURE MILITARY ENGINEER'S SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE

The article deals with the urgent issue of military engineers' education in the context of the fast-paced world and the need to perform official duties in the uncertain conditions of hybrid wars, ambiguous choice of permanent directions of military threats, rapid development of military weapons and technology, transfer of military conflicts to cosmos and virtual space requiring graduates of higher military educational establishments to possess "tools" for training, "continuing education" and "retraining".

Providing this opportunity, the authors associate with the formation of a future military engineer's self-education competence by which is understood the system of military and technical knowledge, practical abilities and skills acquired in the proses of education at a higher military educational establishment, which is manifested in the need for continuous self-development and self-improvement in the personal as well as in the military professional sphere, the ability to independently identify and correct the "knowledge defect" in the context of the latest developments in military equipment and armament; possessing "tools" for obtaining, processing and critical analysis of information in the social and military professional fields; experience of continuous improvement and self-mastery of military professional knowledge; a future military engineer's self-education competence provides an opportunity for professional activity and life in a rapidly changing society.

The structure of the future military engineer's self-educational competence has been presented. It has been represented by three components: the emotional-value component, which includes the need for self-development, the attitude to self-education and self-upbringing, perception of change; the subject-to-personal component, which combines the ability to educate and self-educate, to adapt quickly and acquire knowledge personally and in a team; the professional-organizational component, which contains the ability to plan processes of self-education and self-upbringing, the ability to "upgrade" knowledge and experience in solving problems of professional development.

Key words: future military engineer, professional activity, competency-based approach, competency, competence, self-educational competence.

Дата надходження статті: 21.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Хом'юк І. В.

УДК 378:371.212.51:001.89(043.5)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi45.92

Плахотнік О. В.,*
orcid.org/0000-0002-7732-5554

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі розвитку професійної освіти науково-дослідна робота є одним із пріоритетних компонентів професійної підготовки, вагомим чинником забезпечення високої якості вищої освіти, підвищення конкурентоздатності університетської освіти України. Основною метою вищої освіти є підготовка кваліфікованого фахівця 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 зазначеної 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 шляхом модернізації навчального процесу, самостійної та науково-дослідної роботи студентів.

Виняткового значення набуває внесення суттєвих змін в існуючу систему професійної підготовки майбутніх викладачів, зокрема, надання професійній педагогіці дослідницького характеру, її спрямованості на пошук нових альтернативних і прогресивних ідей удосконалення й розвитку професійної адаптації майбутніх викладачів до розробки перспективних інноваційних концепцій і технологій успішного залучення студентів до професійно спрямованої науково-дослідної роботи.

Ставлячи за мету підготовку фахівця-науковця, основним завданням визначаємо планування науково-дослідної роботи таким чином, щоб цей процес проходив безперервно, починаючи з першого курсу навчання в університеті. Початок навчання студента має стати своєрідною школою основ наукової культури, самопізнання, саморегуляції майбутнього дослідника. Викладачі вищої школи повинні активно послуговуватися інтерактивними методами навчання, проблемним викладом матеріалу, привчаючи студентів до ефективного застосування відповідних компетенцій для аналізу та вирішення проблем, давати творчі завдання, які вимагають використання набутих пошукових і дослідницьких умінь та навичок.

Ключові слова: вища школа, організація науково-дослідної роботи студентів, професійна підготовка, майбутній викладач.

Постановка проблеми. У процесі свого розвитку людство поліпшувало умови життя шляхом пізнання й певного наукового підходу до перетворення навколишнього світу. Швидкі темпи розвитку наук вплинули на створення наукознавства, що у XXI столітті стимулювали нове пояснення багатьох явищ, у тому числі і педагогічних, які базувались на прогресивних ідеях відомих педагогів, філософів, психологів і суттєвих стійких принципах, розкриваючи раніше не помічені педагогічні закономірності професійного становлення педагогів у зв'язку зі зміною суспільного буття. Тож однією з характерних ознак реформування сучасної освіти є активізація інноваційних процесів у професійній підготовці нової генерації педагогічних кадрів за всіма напрямами її розвитку. У цьому контексті важливого значення набувають питання залучення майбутніх фахівців до науково-дослідної роботи з метою глибокого й критичного осмислення ними педагогічної дійсності та цілеспрямованого формування готовності до виконання своїх професійних обов'язків.

*© *Плахотнік О. В.*

Незаперечним є той факт, що сучасному фахівцеві недостатньо мати глибокі знання предмета та володіти практичними вміннями й навичками викладання. Виконання професійних функцій педагогом передбачає поєднання його духовного життя, креативного підходу до педагогічної діяльності, їхнього практичного втілення в науково-дослідній роботі під час навчання та в позанавчальній діяльності.

Аналіз досліджень. На всіх етапах розвитку педагогічної думки до неї зверталося багато вчених, педагогів-практиків. Активний розвиток студентської наукової творчості в усіх її формах дає змогу майбутньому педагогу оволодіти методологією наукового дослідження, свідомо впроваджувати в педагогічну практику новітні досягнення науки, техніки, культури.

Визнання університетів головними навчально-науковими центрами держави та основою науково-дослідної роботи його вихованців стало основою для розробки тематики різних наукових досліджень. У зв'язку з цим зміст студентської науки завжди спрямовувався на формування в студентів наукового ідеалу, розвиток діалектичного мислення, оволодіння ними методикою наукових пошуків і вироблення здатності до самостійних наукових досліджень. Специфікою науково-дослідної роботи у вітчизняних університетах була органічна єдність наукової та навчальної діяльності як для професорів, так і для студентів [9].

Значний внесок у вирішення проблеми професійної підготовки майбутніх викладачів, у тому числі й організації науково-дослідної роботи студентів зробили А. Алексюк, В. Андрущенко, Ю. Бабанський, Є. Барбіна, В. Берека, В. Бондар, Є. Бондаревська, С. Вітвицька, Н. Гузій, І. Зязюн, Н. Кічук, Н. Кузьміна, В. Луговий, О. Мороз, І. Підласий, О. Плахотнік, О. Савченко, Н. Слюсаренко, Т. Сущенко, О. Цокур, В. Шейко та ін.

Зокрема, аналізу різних напрямів організації науково-дослідної роботи студентів присвячені роботи науковців Г. Кловак, І. Княжевої, А. Лудченко, В. Марцин, Н. Міценко, О. Микитюк, В. Нагаєва та ін.

У контексті вивчення питання організації науково-дослідної роботи студентів у вітчизняній професійній педагогіці зроблено чимало з точки зору визначення наукових підходів до формулювання ключових положень її впливу на загальний розвиток особистості студента. Але сьогодні важливим і перспективним є завдання оптимального використання організації науково-дослідної роботи майбутніх викладачів різних дисциплін з метою наближення їх до набуття професіоналізму в процесі фахової підготовки. Тож у цьому ключі варто згадати роботи польських вчених B. Klasińska, A. Paszkowska-Rogacz, A. Marszałek, T. Wawaka, J. Lenart та інші.

Дослідженням ґенези підготовки майбутнього педагога до дослідницької педагогічної діяльності займались у різні роки В. Загвязинський, Т. Колодько, М. Князян, Н. Кузьміна, А. Кушнірук, І. Лернер, М. Овчинникова, С. Сисоєва, В. Сластьонін та ін. Психологічні аспекти дослідницької діяльності та творчого потенціалу майбутніх педагогів стали предметом дослідження П. Гальперіна, П. Давидова, В. Зінченко, І. Курок, С. Мартиненко, С. Рубінштейн, А. Рузьскої та ін. Проблемі вивчення феноменології, структури та умов виникнення дослідницької поведінки присвячені роботи Д. Берлайна, Р. Глейзера, К. Дунбар, Х. Келлера, Д. Клара, Д. Хатта, Л. Шаубла та інших зарубіжних учених.

У ході дослідження з'ясовано, що професійно спрямована науково-дослідна робота студентів у закладах вищої освіти визначалася інтеграцією її у навчальний процес вищих шкіл, що, з одного боку, зумовлювало звуження дослідницької проблематики, з іншого – сприяло зростанню чисельних показників участі студентів у науково-дослідній роботі.

Поширення повноважень органів студентського самоврядування в управлінні та контролі наукових досліджень сприяло загальним демократичним процесам у вищій

школі, розвитку галузевих проблемних науково-дослідних лабораторій, популяризації студентських наукових гуртків та інших форм [1, с. 54–59].

Аналіз широкого кола джерел і наукових праць з досліджуваної проблеми дає підстави стверджувати, що в сучасній педагогіці досить ґрунтовно вивчено лише окремі аспекти організації науково-дослідної роботи студентів, і констатувати необхідність створення в закладах вищої освіти цілісної теорії й методики професійної підготовки майбутніх викладачів на основі суттєвої трансформації традиційно існуючої організації науково-дослідної роботи, без чого у зв'язку зі змінами освітніх пріоритетів не можливо здійснювати процес модернізації й оновлення фахової підготовки.

Мета статті – пошук та висвітлення нових технологій, відтворення й нарощування наукового потенціалу в майбутніх педагогів, ефективне застосування, формування й розвиток наукових шкіл, створення найсприятливіших умов для вивчення кращого досвіду організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів в Україні та за кордоном.

Виклад основного матеріалу. Навчально-дослідницька робота студентів – обов'язковий етап підготовки фахівця, який передбачений навчальним планом спеціальності. Професійна підготовка спрямована на те, щоб підготувати майбутнього фахівця-дослідника нової генерації, якому притаманний високий динамізм та культ пошуку. Крім того, у процесі навчально-дослідницької роботи студенти повинні набути вмінь користуватися науковою, довідниковою, методичною літературою, методами інформаційного пошуку та навичками комп'ютерної обробки даних [2, с. 56]. Варто констатувати, що на сучасному етапі залучення студентів до науково-дослідницької діяльності (особливо на молодших курсах) не достатньо підкріплене чіткими зв'язками з майбутньою професією і недостатньо мотивоване. Навчальний план та навчальні програми з фахових дисциплін повинні бути спрямовані на те, щоб майбутній працівник на всіх етапах професійної підготовки з першого до випускного курсу (бакалавра, магістра) отримав можливість розвивати наукові здібності.

Ставлячи за мету підготовку фахівця-науковця, основним завданням убачається планування навчально-виховної роботи таким чином, щоб цей процес проходив безперервно, з самого початку навчання в університеті. Перший курс для студента будь-якої спеціальності має стати своєрідною школою основ наукової культури, самопізнання, саморегуляції майбутнього працівника-дослідника. Для досягнення визначеної мети в процесі лекційних курсів викладачі повинні активно використовувати проблемний виклад матеріалу, привчаючи студентів до аналізу та вирішення проблем, а на семінарські заняття підбирати такі практичні завдання, які вимагають застосування пошукових та дослідницьких умінь та навичок.

Якщо залучення студентів до науково-дослідної діяльності буде мати поступовий і цілеспрямований характер, то до четвертого курсу, тобто до написання кваліфікаційної роботи, майбутній фахівець буде мати серйозну наукову підготовку й основу для написання наукової роботи.

Відомо, що позанавчальні форми науково-дослідної роботи, до яких залучаються студенти, – це гуртки, проблемні групи, конкурси, конференції, олімпіади тощо. Але розпочинати позанавчальну науково-дослідну роботи зі студентами потрібно з найпростішого: з предметних або науково-дослідних гуртків, які передбачають вивчення принципів, методів, прийомів ведення наукової роботи. Для студентів доцільно створити проблемні гуртки, які упродовж тривалого часу, під керівництвом провідних науковців досліджують фахову проблему, здійснюють наукові розвідки, готують доповіді на засідання проблемної групи [4]. Кращі студентські роботи після обговорення їх на засіданні групи за рекомендацією керівника групи та випускової кафедри пропонуються на студентську конференцію, конкурс, олімпіаду тощо.

Позанавчальна науково-дослідна форма організації роботи зі студентами є об'єктивним засобом виявлення та відбору обдарованої студентської молоді, реалізації

творчих здібностей майбутніх працівників. Участь у конкурсах, конференціях, олімпіадах та визнання наукових результатів є гарним стимулом для подальшого зростання.

Перспективним напрямом організації навчально-дослідної роботи є створення у ЗВО навчально-наукових лабораторій, у яких проводяться наукові дослідження та одночасно організовується науково-дослідна робота студентів [8]. Зокрема, поза навчальним процесом передбачається участь студентів у роботі наукових гуртків та лабораторій, у наукових конференціях, конкурсах та олімпіадах, написання статей, тез доповідей тощо [6; 7].

Студенти, які мають схильність до наукової роботи, виявили зацікавленість і досягли певних наукових результатів, повинні мати постійну й відчутну підтримку з боку адміністрації університету та випускової кафедри. Щоб урізноманітнити систему заохочень для молодих науковців, варто організовувати урочисті зустрічі з кращими студентами, які досягли позитивних результатів у науковій роботі, з нагородженням грамотами від ректорату; публікації наукової статті за результатами дослідження у збірнику студентських наукових праць; упровадження в практику роботи результатів дослідження; затвердження індивідуальних планів для студентів, які успішно займаються науковою роботою; користування фондами кращих бібліотек України з оплатою проїзду і добових; залучення до наукової теми випускової кафедри; участь у міжнародних конкурсах та практиках закордоном.

Вивчаючи проблему нашого дослідження, ми звернулися до зарубіжного досвіду. Зокрема, шляхом порівняння нам вдалося виявити певні відмінності в організації науково-дослідної роботи студентів у закладах вищої освіти Польщі. Сучасне поняття науково-дослідної роботи студентів у системі навчального процесу польських університетів включає в себе два взаємопов'язаних елементи: а) ознайомлення студентів зі специфікою дослідницької праці, засвоєння ними навичок цієї праці; б) власне наукові дослідження, які здійснюються студентами під керівництвом професорсько-викладацького складу університетів [7, с. 38].

Виконання студентами науково-дослідних робіт передбачає вивчення основ наукових досліджень, зокрема, поняття науки, методики наукового дослідження та наукової організації праці під час його виконання, самостійної роботи з літературою, обробки експериментальних даних тощо [4].

Науково-дослідна робота студентів у межах навчального плану є обов'язковою для кожного студента та охоплює майже всі форми навчальної роботи, а саме: написання наукових рефератів з конкретної теми в процесі вивчення фундаментальних і професійноорієнтованих дисциплін, виконання лабораторних робіт, самостійних завдань, контрольних, що містять елементи проблемного пошуку, робота студентів за індивідуальним планом навчання, виконання завдань дослідницького характеру та наукові звіти в період виробничої практики, підготовка та захист ліцеїстських і магістерських робіт [11, с. 161].

Сьогодні основний напрям у розвитку студентської науки – це впровадження елементів наукових досліджень у навчальний процес. Поєднання наукового пошуку студента з його навчанням взаємно збагачує обидва процеси. Разом зі змінами на ринку праці в Польщі зростає важливість практичного досвіду в професійному розвитку та формуванні у студентів цінностей в очах роботодавців. У той же час вища освіта все частіше критикується за надто велику увагу до теоретичних знань і за те, що надто мало уваги приділяється формуванню навичок, використання їх на практиці, зокрема таких базових професійних навичок, як комунікація, управління часом та управління розвитком кар'єри [14, с. 43]. Ця ж проблема характерна і для закладів вищої освіти України.

Студентські організації, що найчастіше працюють в умовах польських університетів у вигляді наукових клубів, є потенційно цінним доповненням до освіти

з додатковими можливостями для професійного розвитку. Дозволяючи зацікавленим студентам виконувати проєкти наукового та практичного характеру, вони надають їм унікальну можливість перевірити та розвинути знання та навички в умовах обмеженого ризику. Це може бути особливо важливим у випадку, якщо вони можуть під наглядом викладача проводити наукові дослідження або дослідницькі проєкти, замовлені компаніями та організаціями [15, с. 343].

Однак для досягнення вищезазначених ефектів наукові клуби повинні діяти таким чином, щоб максимізувати шанси успішних проєктів, які реалізуються студентами, і надавати їм можливість розвиватися завдяки досвіду. Для більш повної характеристики організації науково-дослідної роботи студентів зупинимось на роботі студентського наукового клубу Marke TEAM у Лодзькому університеті. Цей студентський науковий клуб працює на кафедрі маркетингу факультету менеджменту. Спочатку науковий клуб функціонував під назвою SŁOT, потім був змінений на Marke TEAM. Зміна назви пов'язана з реорганізацією наукового кола та встановленням нових бізнес-правил. Створені робочі бази діють у Marke TEAM до сьогодні [18].

В умовах сьогодення академічне коло об'єднує 20–25 студентів факультету менеджменту, які відчувають недостатні знання та досвід, пов'язані з маркетингом. Аналогічні клуби створюються в різних університетах по всій території Польщі, наприклад, варто назвати студентські клуби PROGRES та SKN ProAnimalia (Варшавська політехніка), студентське коло істориків Варшавського університету та наукове коло молодих класиків УВ (Варшавський університет), ADVECTUS та CONCRETE (Шльонська політехніка), наукове коло студентів-природничників (Природничо-гуманістичний університет і м. Сідльце) та багато інших. Основна мета функціювання Marke TEAM – допомогти її членам розвиватися, розширюючи теоретичні та практичні знання про маркетинг, розвиток навичок управління проєктами, управління часом, спілкування, додаткові знання тощо. Студенти діляться свіжою перспективою та енергією з організаціями, для яких вони проводять консалтингову та дослідницьку роботу. Науковий клуб організовує семінари, що покращують практичні навички (наприклад, презентаційні майстерні), розважальні та освітні заходи (наприклад, міська гра Challenge Marketing, вебконференція або демонстрація розміщення продуктів).

Формула наукового кола є одним з шляхів реалізації цілей розвитку, доступних студентам. Студенти можуть отримати переваги при стажуванні, провести паралельну професійну роботу, добровільну діяльність тощо [16]. Наукові кола мають ряд переваг, які роблять їх привабливим вибором для студентів: можливість для розробки власних ідей та проєктів для кращих (найбільш активних) студентів; можливість залучити студентів до комплексу реальних проблемних чи дискусійних питань, але залишатися у сфері дослідницького досвіду (без цього варіанту кращі студенти шукають можливості для розвитку за межами університету); можливість поглибити свою освіту – діяльність у дослідницькому клубі може бути тісно пов'язана з програмою навчання, значно покращивши якість знань, здобутих в університеті; можливість набути практичний досвід навчання – поглиблення досвіду навчання може бути реалізовано, насамперед, у сфері розвитку навичок для впровадження набутих знань у практичні завдання та проєкти; можливість свідомого розвитку навичок – самі студенти, які працюють у проєктах, спостерігаючи за досвідом колег, ставлять перед собою і реалізують цілі розвитку, пов'язані з розвитком професійних навичок; реальний вплив на розвиток студентів – стандартний досвід навчання позбавлений елемента наставництва; студенти зустрічаються з викладачами, які проводять різноманітні заходи, які зосереджуються на розділі знань і навичок, які виникають з предметної галузі їхньої теми. Наукове коло дає можливості для отримання відповідних компетенцій, а також роботи з керівником і випускниками організації над довгостроковим розвитком. Таке широке трактування розвитку на роботі в науковому клубі може бути унікальною можливістю доповнити

навчання в університеті більш глибоким розвитком базових професійних навичок, які необхідні на кожному робочому місці.

Marke TEAM дуже серйозно ставиться до мети наукового клубу. Завдяки активній роботі в проєктах студенти самі діагностують рівень своїх навичок, виявляючи проблеми і потреби розвитку в зазначених вище сферах. Вони можуть самостійно впливати на форму свого освітнього досвіду, діяльності в дослідницькому колі, щоб реалізувати свої цілі розвитку вибраних навичок. Для реалізації цілей розвитку членів наукового кола його діяльність має бути належним чином організована.

Одним з основних принципів організації науково-дослідної роботи студентів в університетах Польщі, уведених у 2001 році, є відсутність формальної структури [17]. Це рішення було продиктоване ефективністю організації й стало результатом того, що опікун (викладач, наставник) спостерігав за тим, як діють інші організації. Хоча кваліфікований президент і влада наукового кола дозволяють клубу ефективно функціювати протягом терміну повноважень, не надто вдалий вибір керівника наукового осередку може серйозно вплинути на ефективність і мотивацію більшості його членів.

Альтернативою більш традиційній структурі наукового кола є функціювання наукового кола, заснованого на двох принципах. Перший – ухвалити всі рішення, які мають відношення до всього кола відповідно до принципу більшості. Другий – функціювання організації на проєктній основі. Коло під час реалізації проєкту призначає координатора проєкту. Координатор відповідає за проєкт протягом усіх етапів його реалізації. Зокрема, на етапі планування – склад команди, розробка плану проєкту, бюджету тощо. Така організація наукового осередку є компромісним рішенням. З одного боку, це дозволяє виключити ризик наявності формальної структури, з іншого – дозволяє вести студентів через відповідальне керівне завдання. Компанія Marke TEAM упродовж року реалізує близько 15–20 проєктів різного масштабу. З точки зору переваг розвитку для членів організації важливо, щоб науковий осередок забезпечував доступ до різних проєктів так, щоб студенти мали можливість пройти через свій досвід розвитку відповідно до їхніх потреб і здібностей. Прикладом мети проєктів, реалізованих у цій сфері, може бути: а) навчання та семінари для членів Marke TEAM. Навчання може проводитися зовнішніми тренерами, практиками, керівником наукового кола, іншими академічними викладачами, асоційованими студентськими організаціями або самими членами або випускниками Marke TEAM. Студенти встановлюють власні навчальні потреби, налагоджують контакти з потенційними викладачами та організовують семінари; б) гості Marke TEAM – це проєкт, у якому запрошуються ділові та маркетингові практики для зустрічей зі студентами факультету менеджменту [18]. Працюючи під егідою університету як студентська організація, запрошують на зустрічі провідних представників галузі в Польщі чи навіть з інших країн. Студенти самі визначають програму зустрічей, здійснюють контакт й організовують зустріч, включаючи проведення рекламної діяльності; в) проєкт бібліотека важливий тим, що Marke TEAM має власну бібліотеку книг фахівців і промисловців. Студенти мають можливість взяти книги додому і самі вирішують питання щодо наповнюваності бібліотеки. Частиною книжкової колекції є окремий бібліотечний ресурс відділу маркетингу факультету менеджменту, деякі з яких доповнюються самими студентами – куплені з бюджету студентських осередків або отримані від спонсорів; г) наставництво – це проєкт, у якому представлені (участь у проєкті є необов'язковими) студенти – члени наукового клубу, які є випускниками Marke TEAM зі значно більшим професійним досвідом. У зв'язку з припущеннями щодо організації роботи Marke TEAM (без формальних повноважень, конструкторської структури) ефективність наукового кола виходить за допомогою кількох проєктів суто організаційного характеру: 1. TEAMware (інтранет) – внутрішня інформаційна система для членів наукового кола. Він містить актуальну інформацію про принципи роботи

Marke TEAM, склад організації, реалізовані проєкти тощо. Основні етапи (семінарські та навчальні поїздки) реалізовані двічі протягом навчального року. Перша поїздка організовується в жовтні–листопаді, відразу після набору в науковий клуб. Головною метою поїздки є ознайомлення нових членів з принципами роботи в дослідницькому клубі та розробка детального плану дій на навчальний рік. Друга поїздка організована в травні-червні планується для підведення підсумків отриманого досвіду роботи організації протягом навчального року та розробки рамкового плану кола в наступному році. 2. Ветерани Marke TEAM (випускники наукового клубу) – підтримка відносин з випускниками є надзвичайно важливою сферою функціювання MarkeTEAM. Випускники беруть участь у деяких проєктах кола – зокрема, вони проводять семінари та тренінги, беруть участь в організації спеціальних проєктів або працюють у програмі наставництва. Проєкт спрямований на підтримку відносин шляхом активного управління базами даних випускників, організації інтеграційних зустрічей тощо.

Підбір персоналу організований раз на рік, на основі відбору, має на меті надати організаціям студентів профіль, що відповідає цінностям, які представляють учасники. Приклади переваг розвитку: організаційна ефективність; управління знаннями; управління мотивацією; досвід управління конфліктами. Подібно до організаційних проєктів, інтеграційні проєкти спрямовані на поліпшення повсякденної діяльності наукового клубу, коли реалізуються такі проєкти: семінарські та навчальні поїздки – однією з цілей цього проєкту є інтеграція членів наукового клубу; ветерани Marke TEAM (випускники Marke TEAM) – частина реалізованої діяльності в проєкті носить інтеграційний характер; конкурси / турніри організовані в межах щотижневих зустрічей Marke TEAM, спрямовані на розвиток знань [18]. Студенти більш усвідомлюють окремі сфери розвитку організації в цілому в результаті презентації синергічних зв'язків між основними групами проектів в Marke TEAM. Завдяки цьому легше мотивувати їх працювати з більш високою якістю навіть у тих проєктах, які для них не є вирішальними, з точки зору індивідуальних цілей розвитку або особистих уподобань. Вони відповідають за організацію в цілому.

Висновки. Як свідчать результати аналізу означеної проблеми, невирішеними в майбутніх фахівців вищої школи на шляху до активної участі в науково-дослідницькій діяльності залишаються відсутність стійкої системи ціннісних орієнтацій на творчу самореалізацію та саморозвиток засобами науково-дослідної роботи, на особистісно професійні досягнення в цій діяльності; стереотипність мислення; недостатній рівень методологічної та методичної культури.

Готовність до високоякісного здійснення професійної діяльності залежить від ступеня подолання майбутніми педагогами певних труднощів, досягнення успіхів за рахунок реалізації принципу «навчання через дослідництво», орієнтацією майбутніх фахівців на продуктивне досягнення результату. Ця робота багато в чому залежить від викладачів, які повинні більш ефективно спрямовувати свою методичну функцію на формування дослідницьких умінь у суб'єктів освітньо-виховного процесу вищої школи. А вивчення досвіду організації науково-дослідної роботи в українських і зарубіжних закладах вищої освіти дає можливості для переосмислення та удосконалення цього процесу в українській вищій школі.

Список використаних джерел:

1. Єфремов С.В. З досвіду управління науково-дослідною роботою студентів у ВНЗ України у 50-60-ті роки XX століття. *Теорія та методика навчання та виховання* : зб. наук. пр. Вип. 19. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; [редкол. : Троцко Г. В.] та ін. ; за ред. Г. В. Троцко]. Харків : [б. в.]. 2007. С. 54–59.
2. Кловак Г. Т. Координація студентської науково-дослідної роботи у професійній підготовці майбутнього вчителя сільської школи. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: збірник наукових праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / редкол.: Н. С. Побірченко (гол. ред.) та ін. К. : Наук. світ, 2002. Випуск 1. С. 163–168.

3. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : монографія. Одеса : ФОП Бондаренко М. О. 2014. 328 с.
4. Корбутяк В. І. Методологія системного підходу та наукових досліджень : навч. посіб. Рівне : НУВГП, 2010. 176 с.
5. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень : навч. посіб. К. : Кондор, 2009. 206 с.
6. Лудченко А. А. и др. Основы научных исследований : учеб. пособие. К. : Знання, 2000. 114 с.
7. Марцин В. С., Міценко Н. Г., Даниленко О. А. та ін. Основи наукових досліджень : навч. посіб. Львів : Ромус-Поліграф, 2002. 128 с.
8. Микитюк О. М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект). Харків : Харківський пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2001. 256 с.
9. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : навч. посібник. К. : Центр учбової літератури, 2007. 232 с.
10. Новиков А.М., Новиков Д. А. Методология научного исследования. М. : Либроком, 2009. 280 с.
11. Основи методології та організації наукових досліджень : навч. посіб. / за ред. А. Є. Конверського. К. : Центр учбової літератури, 2010. 352 с.
12. Плахотнік О.В., Палеха Ю. І., Леміш Н. О. Основи науково-дослідної роботи : навч. посіб. К. : Ліра. К, 2018. 336 с.
13. Шейко В. М., Кушнаренко Н. М. Організація та методологія дослідницької діяльності : підручн. К. : Знання, 2011. 310 с.
14. Patrycja Hanyga-Janczak, Praca zarobkowa i wolontariat w czasie wolnym studentów studiów stacjonarnych. Próba eksplikacji wybranych zagadnień. 2013. 188 s.
15. Klasińska B. Fenomen zainteresowań studentów pedagogiki studiowaniem oraz przyszłą pracą zawodową, [w:] *Edukacja jutra: polityka, aksjologia, kreatywność*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz, Sosnowiec. 2012. S. 343.
16. Anna Paszkowska-Rogacz, Młodzieżowy Kwestionariusz Zainteresowań Zawodowych – Młokozz : podręcznik: Fundacja Realizacji Programów Społecznych. 201 s.
17. Elżbieta Sałata, Teoria i praktyka przygotowania nauczycieli edukacji techniczno-informatycznej. Wyd. UT-H, Radom. 2013. 221 s.
18. Studenckie Koło Naukowe MarkeTEAM UŁ URL : https://marketeam.pl/.

References:

1. Yefremov, S. V. (2007). Z dosvidu upravlinnia naukovo-doslidnoiu robotoiu studentiv u VNZ Ukrainy u 50-60-ti roky 20 stolittia [From the experience of managing the research work of students in universities of Ukraine in the 50-60s of the twentieth century]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia,* 19, 54-59 [in Ukrainian].
2. Klovak, H. T. (2002). Koordynatsiia studentskoi naukovo-doslidnoi roboty u profesiinii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia silskoi shkoly [Coordination of student research work in the vocational training of a future rural school teacher]. *Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly: zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzh. ped. un-tu im. Pavla Tychyny*, 1, 163-168 [in Ukrainian].
3. Kniazheva, I. A. (2014). *Teoretyko-metodolohichni zasady rozvytku metodychnoi kultury maibutnikh vykladachiv pedahohichnykh dystsyplin v umovakh mahistratury* [Theoretical and methodological foundations of the development of methodological culture of future teachers of pedagogical disciplines in the conditions of magistracy]. Odesa: FOP Bondarenko M. O. [in Ukrainian].
4. Korbutiak, V. I. (2010). *Metodolohiia systemnoho pidkhodu ta naukovykh doslidzhen* [Methodology of systematic approach and research]. Rivne: NUVHP [in Ukrainian].
5. Krushelnytska, O. V. (2009). *Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen* [Methodology and organization of scientific research]. Kyiv: Condor [in Ukrainian].
6. Ludchenko, A. A., Ludchenko, Ya. A., & Prymak, T. A. (2000). *Osnovy nauchnyh issledovanij* [Fundamentals of Scientific Research]. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
7. Martsyn, V. S., Mitsenko, N. H., & Danylenko, O. A. (2002). *Osnovy naukovykh doslidzhen* [Fundamentals of Scientific Research]. Lviv: Romus-Polygraph [in Ukrainian].
8. Mykytiuk, O. M. (2001). *Stanovlennia ta rozvytok naukovo-doslidnoi roboty u vyshchykh pedahohichnykh zakladakh Ukrainy (istoryko-pedahohichnyi aspekt)* [Formation and development of research work

in higher pedagogical institutions of Ukraine (historical and pedagogical aspect)]. Kharkiv: Kharkiv Skovoroda National Pedagogical University [in Ukrainian].
9. Nahaiev, V. M. (2007). *Metodyka vykladannia u vyshchii shkoli* [Teaching Methods in Higher Education]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
10. Novikov, A. M., & Novikov, D. A. (2009). *Metodologija nauchnogo issledovanija* [Methodology of scientific research]. Moscow: Librokom [in Russian].
11. Konverskoho, A. Ye. (Ed.). (2010). *Osnovy metodolohii ta orhanizatsii naukovykh doslidzhen* [Fundamentals of methodology and organization of scientific research]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
12. Plakhotnik, O. V. (2018). *Osnovy naukovo-doslidnoi roboty* [Fundamentals of research work]. Kyiv: Lira [in Ukrainian].
13. Sheiko, V. M. (2011). *Orhanizatsiia ta metodolohiia doslidnytskoi diialnosti* [Organization and methodology of research]. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
14. Hanyga-Janczak, P. (2013). *Praca zarobkowa i wolontariat w czasie wolnym studentów studiów stacjonarnych. Próba eksplikacji wybranych zagadnień* [Practical earnings and volunteering in free time for full-time students. Attempt to clarify selected issues]. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego [in Polish].
15. Klasińska, B. (2012). Fenomen zainteresowań studentów pedagogiki studiowaniem oraz przyszłą pracą zawodową [The phenomenon of pedagogy students' interest in studying and future professional work]. *Edukacja jutra: polityka, aksjologia, kreatywność* [in Polish].
16. Paszkowska-Rogacz, A. (2016). *Młodzieżowy Kwestionariusz Zainteresowań Zawodowych – Młokozz* [Youth Questionnaire of Professional Interests – Młokozz]. Fundacja Realizacji Programów Społecznych [in Polish].
17. Sałata, E. (2013). *Teoria i praktyka przygotowania nauczycieli edukacji techniczno-informatycznej* [Theory and practice of preparing technical and IT education teachers]. UT-H. Radom [in Polish].
18. Studenckie Koło Naukowe MarkeTEAM UŁ [Student Science Club MarkeTEAM. Electronic resource]. Retrieved from: https://marketeam.pl/ [in Polish].

Plakhotnik O. V.,
orcid.org/0000-0002-7732-5554

THE PECULIARITIES OF THE ORGANIZATION OF STUDENTS RESEARCH WORK IN UKRAINIAN AND FOREIGN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

At the present stage of the development of the vocational education and training, research is one of the priority components of vocational training as well as a significant factor in ensuring the high quality of higher education and improving the competitiveness of Ukrainian university education. The main objective of higher education is to train a qualified specialist of the appropriate level and profile who is competitive in the labor market, competent, fluent in the profession and oriented in related fields of activity, ready for constant professional growth, social and professional mobility. One way to solve this problem is to improve higher education, change the focus from the learning process to its results, focus the content and organization of the training on a competent approach and, thus, find effective mechanisms for its implementation through the modernization of the educational process, students' self-study and research work.

Making essential changes to the existing system of professional training of future teachers is of utmost importance. In particular, these changes include providing professional pedagogy with a research character, its focus on the search for new alternative and progressive ideas as well as for improving and developing professional adaptation of future teachers to the development of perspective innovative concepts and technologies for the successful student involvement in professionally oriented research work.

With the aim of training a specialist and a scientist, the main task is to plan the research work so that this process is continuous, that is starting with the first year of study at the university. The beginning of the student studying should become a kind of a school of the principles of scientific culture bases, self-knowledge and self-regulation of the future researcher. High school teachers should actively use interactive teaching methods, problematic material presentation while teaching students

the effective use of relevant competencies to analyze and solve problems. In addition, they should give creative tasks that require the use of acquired research skills.

Key words: high school, organization of student research work, vocational training, future teacher.

Дата надходження статті: 15.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Окольнича Т. В.

УДК [613:612]:378
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi45.84*

Шмалєй С. В.*,
orcid.org/0000-0002-4673-6617
Цюра К. М.*,
orcid.org/0000-0001-9872-3773

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОХОРОНИ ТА ГІГІЄНИ ГОЛОСУ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті здійснено обґрунтування організаційно-педагогічної системи охорони та гігієни голосу вчителів музичних дисциплін у процесі вокально-педагогічної діяльності, обґрунтовано оздоровчо-організаційні, вокально-педагогічні та ергономіко-організаційні впливи, визначено етапи, принципи і методи реалізації системи, розроблено комплекс саногенних заходів.

Досліджено стан професійного здоров'я вчителів музичних дисциплін, що виявило високий рівень захворюваності органів голосоутворення в порівнянні з фахівцями вокальних, голосових та неголосових спеціальностей. З'ясовано структуру захворювань учителів музичних дисциплін. Установлено, що у вчителів музичних дисциплін достовірно домінують гострі форми захворювань гортані (ларингіт, афонія, дистонія) та ускладнення функціональних характеристик голосоутворення в порівнянні з фахівцями інших професій.

Розроблено систему охорони та гігієни вчителів музичних дисциплін, яка містить оздоровчо-організаційний, ергономіко-організаційний та діяльнісно-організаційний компоненти, узаємодія яких реалізується за базовими принципами (системності, концентричності; інтегративності, превентивності, індивідуалізації; діяльнісний, спонукання, формування вокально-слухової уяви звуку-образу, єдності художнього і вокально-технічного розвитку, культуровідповідності, ціннісної побудови репертуару) та відповідними засобами та методами. Виокремленні компоненти, дієвість обраних форм та прийомів забезпечують формування гігієнічних, вокально-артикуляційних та психолого-педагогічних вмінь та навичок вчителів музичних дисциплін.

Охорона та гігієна голосу вчителів музичних дисциплін досягається цілеспрямованим послідовним упровадженням системи спеціальних психолого-педагогічних, саногенних, ергономічних та вокально-технічних дій та заходів.

Ключові слова: організаційно-педагогічні засади, охорона та гігієна голосу, вчителі музичних дисциплін

Постановка проблеми. Професійна діяльність педагогічного працівника в загалі та вчителя музичних дисциплін зокрема характеризується зростанням напруження у психологічному, соціальному, медико-біологічному аспекті, що ускладнюється ескалацією стресових факторів та складністю вокально-педагогічного та розмовного навантаження. Учитель музичних дисциплін витримує надмірні навантаження на голос,

*© ***Шмалєй С. В.***
*© ***Цюра К. М.***

що підвищує вимоги до голосового апарату й голосоутворення, виснажує природні захисні можливості й вимагає системної голосозбережувальної стратегії [1; 2; 5; 20].

Аналіз досліджень. У сучасній науковій літературі представлені дослідження щодо професійного становлення й розвитку голосу, теорій голосоутворення, фізіологічних основ постановки голосу та вокального дихання, норм професійного голосового режиму та саногенності умов праці [3; 9; 12; 15]. У той же час програми охорони та гігієни голосу вчителів музичних дисциплін недостатньо обґрунтовані, розроблені й упроваджені в професійну діяльність педагогів, що й зумовило проведення цього дослідження.

Проблеми теорії голосоутворення, гігієни голосу, причин виникнення розладів голосу, методики формування мовного та вокального голосу, типу співочого дихання досліджені в ґрунтовних наукових роботах [7; 12; 15]. Зокрема, учені відзначають, що розуміння характеристик нормального голосу, який забезпечує ефективність вербального спілкування та вокальний спів, указує на приємність звука, балансу ротового та носового резонансу, достатню гучність [18, с. 48]. Швидкість мовлення та висота основного тону фонацій повинні відповідати віку, розмірам тіла й статі. Голос характеризується модуляціями у відповідному діапазоні [3, с. 24].

Голосова діяльність педагога музиканта має змістовні характеристики. По-перше, така діяльність має ознаки лекційно-ораторської роботи, яка зосереджена на викладі навчального матеріалу, мотивації щодо вивчення предмета, емоційному впливі, що передбачає роботу голосу в співочому (мовному) режимі в поєднанні з образно-емоційною акторською виразністю. Вокальна діяльність педагога-музиканта характеризується рисами концертного виконання та специфічними особливостями вокально-виконавської діяльності, що відображає різножанровість вокально-педагогічного матеріалу. Безперечно, педагог-музикант, який викладає музичні дисципліни та займається вокально-хоровою роботою, повинен володіти вокальним слухом і голосом, знати анатомію і фізіологію голосового апарату, учити учнів дотримуватись правил загальної та індивідуальної гігієни всього організму, режиму праці; систематично проводити профілактику захворювань голосового апарату, правильно добирати вокально-хоровий репертуар, щоб не допускати форсування голосу [1, с. 53; 11, с. 20; 13, с. 12].

У науковій літературі вказуються причини голосових порушень та характеристики стійких змін гортані, які виникають при довготривалому голосовому навантаженні без відпочинку. Професійними порушеннями голосу вважають захворювання, які базуються на систематичній перенапрузі голосу та грубих порушень техніки голосу утворення. Розлад голосової функції розглядається як прояв змін анатомічних елементів гортані, нервово-м'язового апарату та різних відділів центральної нервової системи, які певним чином впливають на розвиток захворювань. При постійному перенапруженні та нехтуванні вимогами гігієни голос утрачає блиск, слабшає, змінюється тембр, зменшується діапазон, виникає задуха, голос стає сиплим [16, с. 212]. Отже, охорона голосу – це рівень знань, вмінь і навичок, які забезпечують умови гігієни голосу, профілактику і корекцію робочих напружень голосу з урахуванням конкретних завдань, специфіки умов голосової діяльності та індивідуальних особливостей.

Дослідники відзначають, що в умовах розвитку сучасної вокальної традиції виникає необхідність подальшого вивчення правил гігієни та охорони голосу педагога-музиканта. Голосозбереження педагога-музиканта аналізують як єдність дій таких напрямів: по-перше, функціональні можливості голосу людини і стан здоров'я розглядають як взаємопов'язану систему; по-друге, правила загальної та індивідуальної гігієни організму та режиму роботи голосоутворювальної системи залежить від здорового способу життя; по-третє, правильна експлуатація голосу створює

максимально стабільні умови для функціювання голосового апарату людини протягом життя [4, с. 23; 7, с. 147; 8, с. 94].

Мета статті полягає в науковому обґрунтуванні та в розробці системи охорони та гігієни голосу вчителів музичних дисциплін.

Виклад основного матеріалу Голосом називають усі звуки, які утворюють голосовий апарат людини. Відзначають, що голос може бути розмовним, співацьким, шепітним, виражати всю гаму почуттів, складність і точність думки, зміни настрою. Психологічні навантаження, які накопичуються протягом навчального дня та багаторічної педагогічної роботи в музичній сфері, впливають на роботу голосового апарату. На першому етапі дослідження з'ясовувались професійні навантаження та порушення голосового апарату внаслідок діяльності.

З метою з'ясування проблем професійно-голосової діяльності проводились анкетування, опитування та бесіди з педагогами та студентами напряму підготовки «Музичне мистецтво». Результати опитування свідчать, що учасники оцінюють актуальність питань таким чином: актуальність питань щодо охорони голосу педагога-музиканта складає 85,3 % (студенти) та 100 % (педагоги); необхідність упровадження рекомендацій щодо охорони голосу в навчально-виховний процес 92,3 % (студенти) та 76 % (педагоги); відзначають важливість загальної та індивідуальної гігієни всього організму – 94 % (студенти) та 98 % (педагоги); необхідність вивчення теоретичних питань, які обґрунтовують бережливе використання голосового апарату у професійній діяльності – 90 % (студенти) та 96 % (педагоги).

З метою з'ясування стану професійного здоров'я вчителів музичних дисциплін організовано експериментальне дослідження, до якого залучили 50 педагогів музичних дисциплін. Усі учасники експерименту є повнолітніми (25–60 років). За згодою учасники експерименту відповідали на питання анкети, яка розроблена для вчителів музичних дисциплін та модифікована для представників неголосових професій. Додатково проводився хронометраж робочого дня вчителів музичних дисциплін, ознайомлення з висновками фоніатра та отоларинголога [5, с. 110; 6, с. 300].

Учителі музичних дисциплін суттєво частіше й більше хворіють на порушення лор-органів та системи дихання (156 випадків на 50 опитаних). У групі вчителів музичних дисциплін найбільш часто хворіють на функціональну дисфонію (33 випадки), гострий ларингіт (32 випадки), фонастенію (19 випадків) та хронічний ларингіт. У сукупності захворювань учителів музичних дисциплін установлено такий розподіл: 20 % – гострий ларингіт; 12 % – хронічний ларингіт; 10 % – хронічний ларингіт, спастична дистонія; 5 % – функціональна афонія; 21 % – функціональна дисфонія; 12 % – фонастенія; 2,5 % – новоутворення гортані; 3,2 % – парези голосових складок; 1 % – вузлики співаків; 10 % – інші захворювання (серцево-судинної, нервової, опорно-рухової систем). Стан професійного здоров'я взагалі та збереження голосу зокрема ускладнюються у вчителів музичних дисциплін поєднанням 2–3 захворювань. Очевидно, що структура голосових захворювань та порушень у вчителів музичних дисциплін вказує на високу частотність виникнення гострих та хронічних запалень гортані, що в подальшому викликає хронічні ускладнення різного типу. Без сумніву, зазначені прояви детермінують активні, превентивні, профілактичні засоби й заходи загартування, раціонального харчування, дихальної гімнастики, гігієни повітряного режиму та загального режиму праці і відпочинку. Виявлені хронізації патологій та відтерміновані ускладнення – афонія, дистонія, фонастенія – у викладачів музичних дисциплін указують на доцільність упровадження комплексних профілактичних та відновлювальних програм вокального, артикуляційного, кінезіотерапевтичного, психотерапевтичного спрямування. Отже, аналіз нозологічних показників захворюваності вчителів музичних дисциплін указує на фаховоорієнтовані чинники

й наслідки ризиків професійної діяльності, що може бути знижено системною роботою з охорони та гігієни голосу.

Ураховуючи змішаний склад групи вчителів музичних дисциплін за віковим критерієм та наявністю стажу вокально-педагогічної роботи, виокремлено 5 груп (I – до 5 років, II – 5–10 років, III – 10–15 років, IV – 15–20 років, V – понад 20), представлених у таблиці 1.

Таблиця 1

Стан професійного здоров'я вчителів музичних дисциплін з різним професійним стажем

Захворювання		Стаж вокально-педагогічної роботи, роки				
		<5	**5-10**	**10-15**	**15-20**	**>20**
	Кількість учителів	10	10	10	10	10
Захворювання ЛОР-органів та системи дихання	Гострий ларингіт	8	8	7	5	4
	Хронічний ларингіт	2	3	4	5	5
	Спастична дисфонія	1	3	3	4	4
	Функціональна афонія	1	2	1	2	2
	Функціональна дисфонія	4	6	7	7	8
	Фонастенія	1	3	5	5	5
	Пубертатна дисфонія					
	Новоутворення гортані			1	2	1
	Парези голосових складок					
	Параліч поворотного гортанного нерва			1	2	2
	Крововилив в голосову складку					
	Вузлики співаків				1	
Захворювання нервової системи				1	1	1
Захворювання серцево-судинної системи					2	2
Захворюванння опорно-рухової системи		1	2	2	2	2
Шкідливі звички		2	2	2	2	1

Виявлені показники вказують на значну кількість гострих захворювань гортані у представників, які мають професійний стаж до 10 років. Порушення та хронізація патологій та ускладнення голосоутворення та голосоведення виявлені групи викладачів вокальних дисциплін, які мають професійний стаж понад 10 років. У процесі збільшення професійного стажу зафіксовано прояв захворювань нервової та серцево-судинної системи, а порушення опорно-рухової системи та шкідливі звички, притаманні опитуваним незалежно від стажної групи. Такий розподіл захворювань учителів музичних дисциплін у контексті професійного стажу орієнтує на впровадження програм ергономічного та вокально-виконавського спрямування з метою усунення ускладнень розмовного, сценічного та вокального голосу.

Проведений аналіз наукових джерел й оцінка стану професійного здоров'я вчителів музичних дисциплін указує на недостатню реалізацію комплексних заходів щодо збереження, гігієни голосу педагогів музичних дисциплін.

Причини голосових розладів полягають у тому, що педагог у сприйнятті власного голосу не визначає різницю між природним голосом та вчительським голосом. Природний голос виокремлює особистісну індивідуальність людини. Учительський голос, як правило, гучний, напружений, оскільки вчитель завжди готовий власним голосом перекрити звукові перешкоди аудиторії, щоб його почули всі учні. Природний голос учителя блокується, змінюється під впливом фізичних, психічних,

інтелектуальних, емоційних напружень, які супроводжують його протягом навчального дня. Учитель музичних дисциплін має як вербальне, так і вокальне навантаження, оскільки він повинен і говорити, і співати. Крім того, голос не може працювати відповідно до реальних можливостей, якщо енергетичний базис не підтримується диханням. Якщо дихання поверхневе, а не глибоке, голос залежить від напруження в горлі і м'язах рота, які компенсують слабкість дихання. Напруження в горлі і в м'язах рота виникають за умов вираження сильних почуттів. М'язи посилюють виразність звуку, але голос стає монотонним. При напруженні м'язів голосові зв'язки втрачають еластичність, здатність до вібрації, відзначаються утворення вузликів, і внаслідок цього голос стає скрипучим та хриплим, спостерігається фаринголарингіт та афонія [11, с. 28; 16, с. 138].

Вокальний процес забезпечується дихальним апаратом, а порушення нормальної функції дихання обмежує голосовий апарат щодо голосової (вокальної або мовної) функції. Голос втрачає точність звучання, тембр, діапазон, силу. Педагогу-музиканту необхідно звертати увагу на профілактику інфекційних та вірусних захворюваннях, які погіршують звукоутворення. Ефективне функціювання голосового апарату не можливе без загального загартування організму. Зміцнення голосу детермінується заняттями фізичною культурою, загартуванням, раціональною організацією режиму праці і відпочинку, доцільною дієтою [6, с. 8; 12, с. 48; 19, с. 14].

Навчально-освітній етап кожного педагога-музиканта сприяє накопиченню знань щодо охорони та гігієни голосу, створенню сприятливих умов вокальної роботи: формування професійних вокальних навичок, дотримання голосового режиму (відпочинок голосового апарату); створення відповідних умов для виконавської діяльності: усунення зовнішніх подразників, налагодження звукоізоляції навчальній аудиторії, виконання гігієнічних норм. Важливо донести до викладача й учнівської молоді ґрунтовні уявлення щодо функції голосового апарату та саногенних умов співу, оскільки тривалий спів або спів із значним посиленням та напрузі може викликати перевтому голосового апарату, спазм гортані, крововилив у голосовій складці. З метою профілактики ускладнень та збереження голосового апарату рекомендують дотримуватись правил загальної та індивідуальної гігієни всього організму та режиму голосоутворювальної системи [6, с. 64; 7, с. 210; 8, с. 139; 13, с. 14].

Відповідно до завдань охорони голосових складок рекомендують дотримуватись таких правил: не перевантажувати роботу голосових складок голосним співом і криком; не співати довго у високій теситурі, оскільки це зумовлює втому голосових складок; усунути паління та використання алкогольних напоїв, щоб не ушкоджувати слизову оболонку; захищати гортань від різких перепадів температури (холодні та гарячі напої, низькі температури довкілля) [8, с. 120]. Майстерність та професіоналізм педагога-музиканта виявляються в забезпеченні діяльності дихального апарату таким чином, щоб захистити зв'язки з боку дихання та зберегти достане дотримання організмом кисню [16, с. 45].

Суттєвим недоліком співу є в'ялість артикуляції. Пропонується використовувати дзеркало для контролю за роботою органів мовлення. Для формування професійної артикуляції та дикції, насамперед, необхідно зміцнювати м'язи язика, губ та нижньої щелепи [9, с. 106].

Важливою проблемою професійної діяльності педагога-музиканта є забарвлення голосу. Без сумніву, нормальний голос, який забезпечує ефективне мовне спілкування та вокальний спів, повинен бути приємним, збалансованим за високим та низьким резонансом, достатньо гучним. Відзначають, що тембр голосу є індивідуальним і майже не піддається змінам. Деякі недоліки голосу (гугнявість, хрипоту) можна усунути тренуваннями, але тембр голосу має неповторність, завдяки якій ми відрізняємо голоси людей. Тембр голосу, індивідуальне забарвлення визначається темпом, силою,

багатством інтонації, мелодичністю мовлення (висота звучання, варіативність, діапазон) та індивідуальними особливостями артикуляції [8, с. 160].

Найважливішими професійними якостями голосу є благозвучність (чистота та ясність голосу, відсутність неприємних ознак); широта діапазону (інтервал між найнижчим та найвищим звуком, який людина може вимовити або проспівати); гнучкість та рухливість (здатність голосу плавно та м'яко переходити з однієї висоти звуку на іншу, з тихого звуку на гучний, змішувати регістри); якісна чутність голосу; завадостійкість (здатність голосу протидіяти звуковим перепонам та пристосовуватись до акустичної ситуації, що залежить від правильної дикції та звучності голосу); експресивність та виразність (здатність голосу та інтонації емоційно впливати на слухачів в залежності від змісту) [14, с. 310].

Отже, ефективними методиками в процесі моделювання розробки щодо охорони та гігієни голосу визнані: науково-теоретична підготовка, вплив музично-емоційним матеріалом, метод вокально-виконавської підготовки, метод вокально-педагогічної підготовки [7, с. 270; 15, с. 134; 17, с. 24].

Зважаючи на результати теоретичного аналізу та отримані експериментальні дані, обґрунтовано та розроблено систему охорони та гігієни голосу вчителя музичних дисциплін (рис. 1).

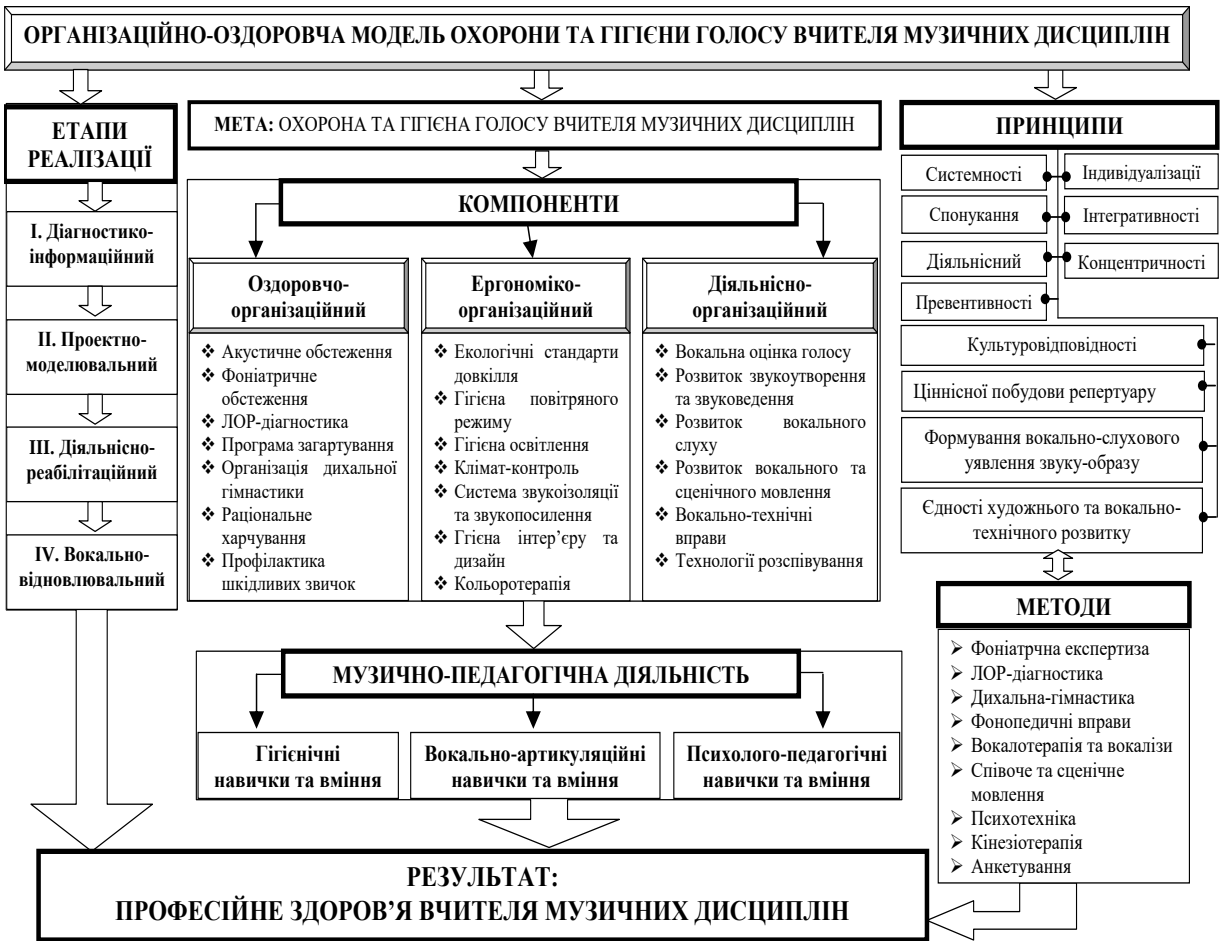

Рис. 1. Система охорони та гігієни голосу викладачів музичних дисциплін

Визначено, що система охорони та гігієни голосу вчителя музичних дисциплін є інтегративним утворенням, яке об'єднує оздоровчо-організаційний, ергономіко-організаційний та діяльнісно-організаційний компоненти.

Виявлено, що продуктивність система охорони та гігієни голосу вчителя музичних дисциплін реалізується послідовністю етапів: діагностико-інформаційного; проєктно-моделювального; діяльнісно-реабілітаційного; вокально-відновлювального.

Поліфункціональний методичний та технологічний інструментарій адекватно виокремлюється на кожному етапі. З метою аналізу функціональних характеристик голосу проводять анкетування; хронометраж; аналіз медичних карток; акустичне, фоніатричне, лор-діагностичне обстеження, ергономічну експертизу навчальних приміщень; екологічну стандартизацію місцевості проживання, обґрунтовують індивідуальні програми раціонального харчування, загартування та дихальних вправ; превентивно про система охорони та гігієни голосу вчителя музичних дисциплін профілактику шкідливих звичок .

Взаємовплив та взаємодоповнення змістових складових компонентів систем забезпечується впровадженнями заходів на підґрунті вихідних принципів: системності, інтегративності, концентричності, індивідуалізації, діяльнісного, превентивності, спонукання, культуровідповідності, ціннісної побудови репертуару, формування, вокально-слухового уявлення звуку-образу, єдності художнього та вокально-технічного розвитку [7, с. 45-46; 15, с. 32].

Кожен компонент комплексно об'єднує певні змістові заходи. Зокрема, реалізація оздоровчо-організаційного компоненту забезпечується акустичним та фоніатричним обстеженням, лор-діагностикою голосових характеристик учителя музичної дисципліни, обґрунтуванням індивідуальних програм загартування, дихальної гімнастики, раціонального харчування, гігієни постави та рухової активності.

Ергономіко-організаційний компонент присвячується саногенній експертизі довкілля та виробничих умов діяльності вчителя музичних дисциплін, що супроводжується оцінкою гігієни освітлення та повітряного режиму, кліматконтролем, екологічною стандартизацією середовища, аналізом систем звукоізоляції, звукопосилення, кольоротерапією.

Діяльнісно-організаційний компонент реалізується шляхом проведення вокальної оцінки голосу, розвитком звукоутворення, звуковедення, вокального слуху, вокального та сценічного мовлення, вокально-технічних навичок та технологій розспівування. Зважаючи на індивідуальні характеристики голосу вчителів музичних дисциплін, добирають методику організації музично-педагогічних та вокально-відновлювальних занять, які детермінують форму й методи вокально-педагогічних впливів, виокремлюють спеціальні фонопедичні, вокальні терапевтичні вправи та вокалізи, методи співочого сценічного мовлення прийоми психотехніки та кінезіотерапії. Зазначені форми, методи, прийоми, технології та техніки організовують музично-педагогічну діяльність вчителя музичних дисциплін, який володіє гігієнічними, вокально-артикуляційними та психолого-педагогічними навичками і вміннями, що сприяє становленню й збереженню професійного здоров'я вчителя музичних дисциплін.

Упровадження в навчально-освітній процес запропонованої моделі щодо організаційних засад охорони та гігієни голосу педагога-музиканта дозволить зменшити прояви розладів голосового апарату, які пов'язані з професійною вокально-мовленнєвою діяльністю.

Висновки. У дослідженні здійснено обґрунтування організаційно-педагогічної системи охорони та гігієни голосу вчителів музичних дисциплін у процесі вокально-педагогічної діяльності, обґрунтовано оздоровчо-організаційні, вокально-педагогічні та ергономіко-організаційні впливи, визначено етапи, принципи й методи реалізації системи, розроблено комплекс саногенних заходів, що дозволило сформулювати такі висновки.

Порівняльний аналіз теоретичних позицій щодо охорони та гігієни голосу вчителів музичних дисциплін свідчить, що в організаційно-педагогічному, ергономіко-оздоровчому та музично-педагогічному контексті утверджується позиція необхідності розробки й упровадження нового змісту й вибору продуктивних напрямів вокально-оздоровчих впливі на професійну діяльність педагогів-вокалістів.

Досліджено стан професійного здоров'я вчителів музичних дисциплін, що виявило високий рівень захворюваності органів голосоутворення. З'ясовано структуру захворювань учителів музичних дисциплін. Установлено, що у вчителів музичних дисциплін достовірно домінують гострі форми захворювань гортані (ларингіт, афонія, дистонія) та ускладнення функціональних характеристик голосоутворення

За результатами аналізу й узагальнення теоретичних джерел розроблено систему охорони та гігієни вчителів музичних дисциплін, яка містить оздоровчо-організаційний, ергономіко-організаційний та діяльнісно-організаційний компоненти, узаємодія яких реалізується за базовими принципами (системності, концентричності; інтегративності, превентивності, індивідуалізації; діяльнісного, спонукання, формування вокально-слухової уяви звуку-образу, єдності художнього і вокально-технічного розвитку, культуровідповідності, ціннісної побудови репертуару) та відповідними засобами та методами. Виокремлені компоненти, дієвість обраних форм та прийомів забезпечують формування гігієнічних, вокально-артикуляційних та психолого-педагогічних умінь та навичок учителів музичних дисциплін.

Перспективним та доцільним для подальшого наукового пошуку вбачається обґрунтування та реалізація методичних превентивних та реабілітаційних голосозбережувальних рекомендацій для педагогів музичних дисциплін. Узагальнюючи, важливо вказати, що охорона та гігієна голосу вчителів музичних дисциплін досягається цілеспрямованим послідовним упровадженням системи спеціальних психолого-педагогічних, саногенних, ергономічних та вокально-технічних дій та заходів.

Список використаних джерел:

1. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка. К. : Музика, 2007. 145 с.
2. Барвинская Е. М., Глушакова Т. И. Охрана голоса – актуальная проблема подготовки студентов музыкально-педагогических факультетов к профессиональной деятельности. *Воспитание культуры личности современного школьника и студента в системе музыкально-эстетического образования*: материалы региональной научно-практ. конф. (Липецк, 24–25 октября 2006), Липецк : ЛГПУ, 2006. С. 22–26.
3. Василенко Ю. С. Профессиональные нарушения голоса у лиц речевых профессий, их лечение и профилактика : автореф. ... дис. д-ра мед. наук 14.00.01 / Ленинградский государственный медицинский институт, Ленинград, 1974. 36 с.
4. Василенко Л. М. Значення вокально-методичної підготовки в професійному становленні майбутнього вчителя музики. *Наука і сучасність*. Київ, 2000. Вип. 2.Ч. 3. С. 22–29.
5. Гребенюк Н. Є. Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та музикознавчий аспекти. К. : НМАУ ім. П. Чайковського, 1999. 243 с.
6. Дедковская Е.Г. Охрана и гигиена певческого голоса педагога-музыканта. *Веснік Мазырскага дзяржаўнаго педагагічнага ўніверсітэта імя І.П. Шамякіна.* Мозырь, 2012. Выпуск № 4 (37). С. 63–69.
7. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. М. : Музыка, 2000. 368 с.
8. Емельянов В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг. СПб. : Лань, 2010. 193 с.
9. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М. : Наука, 1958. 230 с.
10. Жишкович М. Основи вокально-педагогічних навиків. Методичні поради для студентів вокальних факультетів вищих навчальних закладів культури і мистецтв III–IV рівнів акредитації. Львів : Афіша, 2007. 43 с.
11. Злобин К. В. Физиология пения в профилактике заболеваний голоса певцов. Л. : Медгиз, 1958. 136 с.
12. Люш Д. Розвиток і охорона співацького голосу. К. : Муз. Україна, 1988. 138 с.

13. Маруфенко О. Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми, 2007. 20 с.
14. Морозов В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. М. : Искусство и наука, 2002. 496 с.
15. Олексюк О. М. Музична педагогіка. К. : КНУКіМ, 2006. 188 с.
16. Тагирова Ф. Г. Пульмонологическая и фониатрическая характеристика функции внешнего дыхания людей голосовых профессий. Казань : КМИ, 1972. 216 с.
17. Урбанович Г. Певческий голос учителя музыки. М. : Музыка, 1977. С. 23–33.
18. Чайка В. Мистецтво творити голосом: роль психофізіологічного стану студента у розвитку вокальної майстерності. Львів : Місіонер, 2008. 104 с.
19. Шамшева Т. Е. Методические указания о диагностике и лечении профессиональных заболеваний голосового аппарата. Л. : Медицина, 1969. 148 с.
20. Шмалєй С. В Професійне здоров'я сучасного педагога. *Техногенно-екологічна безпека України: стан та перспективи розвитку* : матеріали Всеукраїнської науково-практичноїг нтернет-конференції (Ірпінь, 12-19 листопада 2019). Ірпінь : НУФС, 2019. С. 326.

References:

1. Antonyuk, V. G. (2007). *Vokalna pedahogika* [Vocal pedagogy]. Kyiv: Muzyka [in Ukrainian].
2. Barvinskaya, E. M., & Glushkova, T. I. (2006). Okhrana golosa – aktyalnaya problema podgotovki studentov myzykalno-pedagogicheskikh fakultetov k professionalnoy deyatelnosti [Voice protection is an urgent problem of training students and professional activiti], *Vospitaniye kuitury lichnosti sovremennogo shkolnika i studenta v sisteme muzukalno-esteticheskogo obrazovaniya*, materialy regional nauchno-praktychnoi konferetsii [Education of the personality culture of a modern schoolchild and student in the system of musical and education, Proceedings of the Regional Scientific and Practical Conference]. Lipets [in Russian].
3. Vasylenko, Y. S. (1974). *Professionalnye narysheniya golosa u lits rechevykh professiy, ikh profilaktika* [Professional voice disorders in persons of speech professions, their prevention]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Leningrad State Medical Institute. Leningrad [in Russian].
4. Vasylenko, L. M. (2000). Znachennya vokalno-metoduchnoyi pidhotovky v profesiynomu stanovlenni maybutnolo vchytelya muzyky [The importance of vocal and methodological training in the professional development of the future music teacher]. *Nayka i suchasnist*, 2, 22–29 [in Ukrainian].
5. Grebenyuk, N. E. (1999). *Vokalno-vykonavska tvorchist: psykholoho-pedahohichnyy ta muzykoznavchyy aspekty* [Vocal-performing creativity: psychological-pedagogical and musicological aspects]. Kyiv: NMAY [in Ukrainian].
6. Dedkovskaya, E. G. (2012). Okhrana i gigiena pevcheskogo golosa pedagoga – muzykanta. [Protection and hygen of the singing voice of the teacher-musician]. *Vesnik Mazyrskogo dzyarzhavnogo pedagogichnogo universyteta imya I. P. Shamyakina*, 4, 63-69 [in Belarusian].
7. Dmitriyev, L. B. (2000). *Osnovy vokalnoy metodiki* [Basis of vocal techniqe]. Moscow: Muzyka [in Russian].
8. Emelyanov, V. V. (2010). *Razvitiye golosa. Koogdinatsiya i trening* [Development of voice. Coordination and training]. St. Peterburg: Lan [in Russian].
9. Zhinkin, N. I. (1958). *Mekhanizmy rechi* [Speech mechanisms]. Moscow: Nauka [in Russian].
10. Zhyvkovych, M. (2007). *Osnovy vokalno-pedahohichnykh navykiv* [Basics of vocal and pedagogical skills]. Lviv: Afisha [in Ukrainian].
11. Zlobin, K. (1958). *Fisiologiya peniya v profilactike zabolevanij golosa pevtsov* [The physiology of singing in the prevention of diseases of the voice of singers]. Lviv: Medgiz [in Ukrainian].
12. Lyush, D. (1988). *Rozvutok i okhorona spivatskogo golosy* [Development and protection of the singing voice]. Kyiv: Muz. Ukraina [in Ukrainian].
13. Marufenko, O. (2007). *Formuvannya vocalno-sluhovykh navychok majbutnego vchytelya muzyki* [Formation of vocal and auditory skills of the future music teacher]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenka. Sumy [in Ukrainian].
14. Morozov, V. P. (2002). *Iskusstvo resonansnogo peniya. Osnovy resonansnoyi teorii Itekhniki* [The art of resonant singing. Fundamentals of resonant theory and technology]. Moscow: Iskusstvo i nauka [in Russian].

15. Oleksyuk, O. M. (2006). *Myzychna pedagogika* [Music pedagogy]. Kyiv: KNUKiM [in Ukrainian].
16. Tagirova, F. G. (1972). *Pulmologicheskaya i foniatricheskaya harakteristika funkcii vneshnego dyhaniya ludeyi golosovikh professiyi* [Pulmonary and phoniatric characteristics of the function of the external respiration of people voice professions]. Kazan: KMI [in Russian].
17. Urbanovich, G. (1977). *Pevcheskiyi golos uchitelya muzyki* [Music teacher's singin voice]. Moscow: Muzyka [in Russian].
18. Chayika, V. (2008). *Mystetstvo tvoryty golosom: rol psychofiziologichnogo stanu studenta u rozvytku vokalnoi mayisternosti* [The art of creating with the voice: the role of the student's psychophysiological state in the development of vocal skills]. Lviv: Missioner [in Ukrainian].
19. Shamsheva, T. E. (1969). *Metodicheskie ukazaniya o diagnostike i lechenii professionalnykh zabolevaniyi golsovogo apparata* [Diagnostic and treatment guidelines occupational diseases of the vocal apparatus]. Leningrad: Medicina [in Russian].
20. Shmaleye, S. V. (2019). Profesiyine zdoroviya suchasnogo pedagoga [Professional health of a modern teacher], *Technogeno-ekologichna bezpeka Ukrainy: stan ta perspectyvy rozvytku,* materially Vseukrainskoi naukovo-practuchnoi internet-conferencii [Technogenic and ecological safety of Ukraine: state and prospects of development, Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Internet Conference]. Irpen [in Ukrainian].

Shmaley S. V.,
orcid.org/0000-0002-4673-6617
Tsura K. M.,
orcid.org/0000-0001-9872-3773

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL BASIS OF SAFETY AND HYGIENE OF VOICE OF TEACHERS OF MUSICAL DISCIPLINES

The article substantiates the organizational and pedagogical system of protection and hygiene of the voice of teachers of music disciplines in the process of vocal and pedagogical activities, substantiates health and organizational, vocal and pedagogical and ergonomic and organizational influences, defines stages, principles and methods of system implementation, develops a set of sanogenic measures.

The state of professional health of teachers of music disciplines was studied, which revealed a high level of morbidity of vocal organs in comparison with specialists of vocal, vocal and non-vocal specialties. The structure of diseases of teachers of music disciplines was clarified. It was found that teachers of music disciplines are significantly dominated by acute forms of laryngeal diseases (laryngitis, aphonia, dystonia) and complications of the functional characteristics of voice production in comparison with specialists in other professions.

The system of protection and hygiene of teachers of music disciplines has been developed, which contains health-organizational, ergonomic-organizational and activity-organizational components, the interaction of which is realized according to basic principles (systemicity, concentricity; integrativity, prevention, individualization; activity, motivation, vocal formation). sound-image, the unity of artistic and vocal-technical development, culture of conformity, value construction of the repertoire) and appropriate means and methods. Isolated components, the effectiveness of selected forms and techniques provide the formation of hygienic, vocal-articulatory and psychological-pedagogical skills of music teachers.

The protection and hygiene of the voice of music teachers is achieved by purposeful consistent implementation of a system of special psychological and pedagogical, sanogenic, ergonomic and vocal-technical actions and activities.

Key words: organization-pedagogical foundation, safety and hygiene of voice, teacher of musical discsplins.

Дата надходження статті: 17.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Ляшкевич А. І.

УДК 378.091.12.011.3-051:004
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi45.94

***Базиль С. М.**[*],*
orcid.org/0000-0002-9370-9355

АВТОРСЬКА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті представлено результати наукового дослідження процесу формування інформатичної компетентності в майбутніх спеціалістів, зокрема педагогів професійного навчання в закладах вищої освіти (ЗВО), відтворено особливості об'єкта дослідження на прикладі розробленої педагогічної моделі та встановлено взаємозв'язки між системними елементами процесу формування інформатичної компетентності. Основою статті є висвітлення думок значної кількості науковців щодо педагогічної моделі, яка показує взаємозв'язки між елементами досліджуваного процесу та їхню взаємозалежність, а також надає можливість з'ясувати й виокремити важливі характеристики аналізованого об'єкта і його функціювання.

Піл час аналізу науково-педагогічної літератури було визначено складові частини педагогічної моделі формування інформатичної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання та виокремлено педагогічні умови й блоки педагогічної моделі. З огляду на теоретичний аналіз, можна сказати, що педагогічна модель має такі взаємопов'язані між собою блоки: цільовий – містить мету, завдання, підходи (системний, синергетичний, компетентнісний, діяльнісний, інтердисциплінарний, акмеологічний) й принципи (загальнодидактичні, специфічні); змістовий – включає компоненти інформатичної компетентності (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-професійний, оцінювально-рефлексивний), зміст, етапи, форми і методи навчання; результативно-оцінювальний – включає критерії, показники й рівні, які сприяють отриманню конкретного результату, тобто сформованості інформатичної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час підготовки у ЗВО.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури розроблена педагогічна модель, яка є цілком працездатною й спрямована на формування інформатичної компетентності в майбутніх педагогів професійного навчання. Також вона є поштовхом до розробки організаційно-методичного забезпечення й спецкурсу запропонованої моделі формування інформатичної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час підготовки в закладах вищої освіти.

Ключові слова: компетентність, інформатична компетентність, компонент, модель, педагогічна модель, освіта, критерії, вища освіта, педагог професійного навчання.

Постановка проблеми. Нові тенденції в розвитку європейського суспільства, повсякденні зміни в інформаційному середовищі кожної держави вимагають від освітян суттєвих змін у науково-освітньому просторі закладів освіти, зокрема закладів вищої освіти (ЗВО). Однією з основних проблем професійної (професійно-технічної) освіти є якісна підготовка інформатично грамотних спеціалістів для всіх сфер діяльності людини.

Зазначена проблема є однією з основних на сьогодні, і для її подолання необхідно підвищувати рівні професійних компетентностей, зокрема інформатичної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання, тобто спрямувати освітній процес ЗВО на більш поглиблене вивчення здобувачами освіти дисциплін інформатичного спрямування, а саме: зміцнення їхніх знань про інформаційну структуру, функціювання та роботу інформаційних систем, а також удосконалення

[*]© *Базиль С. М.*

вмінь та навичок використання засобів ІКТ на високому професійному рівні у своєму житті та професійній діяльності.

У межах наукового дослідження відповідно до проблеми ми вважаємо, що для подальшого підвищення рівня сформованості інформатичної компетентності майбутніх спеціалістів, зокрема педагогів професійного навчання, необхідно побудувати педагогічну модель освітнього процесу, проаналізувати й обґрунтувати елементи педагогічної моделі формування інформатичної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в закладах вищої освіти (ЗВО).

Аналіз досліджень. Підготовка інформатично грамотних спеціалістів в умовах освітнього процесу професійних закладів освіти базується на компетентнісному підході, основні ідеї якого висвітлювали як закордонні, так і вітчизняні науковці (Є. Зеєр, О. Пометун, А. Хуторський та інші).

Проблемою формування інформатичної компетентності в майбутніх спеціалістів різних профілів навчання опікувалися такі вчені: Н. Баловсяк, В. Болотов, Є. Долінський, М. Жалдак, С. Зелінський та інші. У наукових працях про формування інформатичної компетентності майбутніх спеціалістів, зокрема педагогів професійного навчання, було проаналізовано спектр проблем, а також обґрунтовано шляхи їх вирішення.

Важливими для нашого наукового дослідження є наукові здобутки таких учених: В. Ковальчука, В. Курок, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін., які у опікувалися проблемою модернізації освітнього процесу підготовки педагогів професійного навчання в закладах професійної освіти.

Метою статті є розкриття сутності поняття «педагогічна модель», аналіз й обґрунтування розробленої педагогічної моделі формування інформатичної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Наукове дослідження процесу формування інформатичної компетентності в майбутніх спеціалістів, зокрема педагогів професійного навчання в ЗВО, відбувається в декілька етапів. Одним із таких етапів є моделювання, тобто розробка педагогічної моделі, яка надає можливість відтворити особливості об'єкта дослідження та встановити взаємозв'язки між системними елементами процесу формування.

У сучасному тлумачному словнику української мови поняття «модель» означає зразок якогось нового виробу, взірцевий примірник чогось; зразок, що імітує будову й дію певного об'єкта. Процес моделювання – створення моделі чогось; дослідження об'єкта, системи, явища, процесу через побудову й вивчення їхніх моделей.

Більшість науковців вважає, що модель – це спрощена схема матеріальної структури відображення факторів, речей, ставлень певної галузі знань. На думку А. Новикова, Д. Новикова, модель – це «спосіб організації практичних зразково правильних дій та їхніх результатів в робочу демонстрацію, образ майбутньої системи» [8, с. 43]. Є. Лодатко вважає, що модель – це уявний об'єкт, який наділений суттєвими властивостями, що не має незначних ознак, які б відрізняли його від оригіналу [7].

Педагогічна модель показує взаємозв'язки між елементами досліджуваного процесу і їхню залежність один від одного, а також надає можливість з'ясувати й виокремити важливі характеристики аналізованого об'єкта і його функціювання. Завдяки процесу моделювання можна визначити сукупність властивостей моделі, тобто відповідно до мети моделі будується її деталізація. Від визначених цілей залежить вибір особливостей і суттєвих параметрів досліджуваної системи – оригіналу (об'єкта) [9].

У педагогічних дослідженнях сучасності дуже часто використовується моделювання педагогічних процесів. Більшість науковців вважає, що педагогічна модель дозволяє провести аналіз реального об'єкта, відображає і відтворює структуру, характеристики, взаємозв'язки і взаємовідношення між структурними елементами досліджуваного об'єкта. На думку Є. Шматкова, цей підхід виокремлює суттєві ознаки

і якості об'єктів, відкидаючи непотрібні, ущільнює навчальні матеріали, використовуючи графічні зображення, схеми тощо; надає можливість виявити приховані взаємні зв'язки і відносини, а також може стати засобом формування узагальненого аналізу і синтезу, інструментом організації і пізнавальних процесів, виступати мнемотехнічним засобом [10, с. 50].

На основі педагогічних умов і проведених нами досліджень була розроблена педагогічна модель формування інформатичної компетентності в майбутніх педагогів професійного навчання в ЗВО (рис. 1).

Рис. 1. Педагогічна модель формування інформатичної компетентності в майбутніх педагогів професійного навчання

Педагогічна модель складається з сукупності блоків, взаємозв'язків, залежностей між ними. До них належать такі блоки: цільовий – містить мету, завдання, підходи й принципи; змістовий – включає компоненти інформатичної компетентності, зміст, етапи, форми і методи навчання; результативно-оцінювальний – включає критерії, показники й рівні, які сприяють отриманню конкретного результату, тобто сформованість інформатичної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання.

Мета моделі передбачає формування інформатичної компетентності в майбутніх педагогів професійного навчання в ЗВО. Реалізація цієї мети в освітньому процесі ЗВО забезпечить успішне застосування майбутніми педагогами професійного навчання технічних засобів та ІКТ під час професійної діяльності, тим самим створюючи умови достатньо високої професійної конкуренції в інформаційному суспільстві.

Успішне досягнення поставленої мети можливе за умови виконання таких завдань: формування мотивації; сукупності знань, умінь і здатностей. Також важливими складовими цільового блоку педагогічної моделі є підходи та принципи, що сприяють успішному й ефективному формуванню інформатичної компетентності в майбутніх педагогів професійного навчання в ЗВО. Отже, на нашу думку, до таких підходів можна віднести системний, синергетичний, компетентнісний, діяльнісний, інтердисциплінарний, акмеологічний.

Системний підхід дуже часто використовується в наукових дослідженнях. Особливості системного підходу висвітлювали у своїх роботах багато науковців: В. Абрамов, Л. Артюшкіна, В. Беспалько, В. Корбутяк, Н. Сидорук та інші. В. Корбутяк розглядає системний підхід як комплексний аналіз об'єктів і явищ, ураховуючи взаємозв'язки між ними і їхні характеристики [5]. Деякі науковці вважають, що основними завданнями системного підходу є дослідження теоретичної та практичної діяльності й розглядають це дослідження як систему взаємопов'язаних елементів; визначення і аналіз структури, змісту, організації, взаємозв'язків системи; виокремлення основних зовнішніх зв'язків; виявлення закономірностей і тенденцій розвитку системи [1, с. 12–13].

Відповідно до нашого дослідження, системний підхід надає можливість детально проаналізувати внутрішню структуру процесу формування інформатичної компетентності в майбутніх педагогів професійного навчання, виокремити та характеризувати елементи підсистем. Завдяки системному підходу ми розглядаємо педагогічну діяльність як один із елементів процесу формування інформатичної компетентності в майбутніх педагогів професійного навчання в ЗВО.

Ще одним підходом є синергетичний, який тісно пов'язаний з системним підходом і націлює педагогів на реалізацію основних синергетичних ідей: інваріантність (незмінність за певних умов), відкритість, когерентність (взаємодія елементів системи) [6, с. 811]. Завдяки трьом головним ідеям синергетичного підходу система може бути в рівновазі, навіть при певних змінах в структурі та функціях.

Синергетичний підхід базується на фундаментальному принципі, а саме: саморозвитку, тобто здатності особистості до самоорганізації (невід'ємна властивістю особистості (здобувач освіти) в межах синергетичного підходу), самоосвіти, самореалізації завдяки взаємодії з навколишнім інформаційним середовищем. Отже, синергетичний підхід вимагає від учасників освітнього процесу тісної взаємодії, в основі якої лежить рефлексія, що надає майбутнім спеціалістам розробити власний стиль діяльності, ураховуючи інформатичну складову, а також упровадження її в професійну діяльність.

У контексті наукового дослідження для дотримання тісної взаємодії між учасниками освітнього процесу, у розрізі синергетичного підходу, на нашу думку, доцільно застосувати інтерактивні й інноваційні методи і прийоми, які потрібні для засвоєння майбутніми педагогами професійного навчання теоретичного матеріалу

(використання програмного забезпечення, робота з інтерактивним і мультимедійним обладнанням тощо), а також активного формування інформатичної компетентності, методичних умінь і навичок, самостійний пошук рішень проблемних завдань професійного спрямування.

Цей підхід сприяє непомітно й невимушено залучити здобувача освіти до освітнього процесу на умовах рівноправного учасника, тобто як у ролі здобувача освіти, так і в ролі викладача. Завдяки цьому майбутні педагоги професійного навчання зможуть легко й швидко опановувати складний матеріал, отримувати певний досвід, який потрібен для подальшої професійної діяльності.

Третім підходом у нашому дослідженні є компетентнісний. У науково-педагогічній літературі дуже часто описується застосування компетентнісного підходу в освітньому процесі закладів освіти, зокрема ЗВО. Проаналізувавши інформаційні джерела, можемо відзначити, що більшість науковців трактує поняття «компететентнісний підхід» як метод моделювання результатів навчання, що забезпечує автономію в змісті і структурі навчального плану; передбачає вирішення професійних завдань, пов'язаних з формуванням інформатичної компетентності, використовуючи ІКТ, технічні засоби навчання і навчально-методичне забезпечення; формування індивідуальних професійних якостей застосування ІКТ та технічних засобів навчання; передбачає оволодіння комплексом знань, умінь, навичок і готовності до саморозвитку, самоосвіти, самореалізації в професійній діяльності, використовуючи ІКТ та технічних заходів навчання [1; 2; 6].

Четвертим підходом цільового блоку педагогічної моделі формування інформатичної компетентності в майбутніх педагогів професійного навчання є діяльнісний. Він забезпечує безперервний розвиток особистості в морально-етичному, культурному, професійному напрямі відповідно до вимог інформаційного суспільства і стрімкого розвитку в сфері ІКТ. Цей підхід дозволяє визначати фундаментальні змістово-методологічні підстави освіти; здійснювати формування умінь, досвіду роботи з ІКТ і впровадження їх у професійну сферу своєї діяльності.

На думку Н. Брюханової, діяльнісний підхід – це підхід для створення умов для активної діяльності суб'єкта, завдяки чому відбувається засвоєння ним певного навчального матеріалу й отримання досвіду [3]. Науковці зауважують, що впровадження діяльнісного підходу в освітній процес є важливим для подальшого розвитку компетентностей майбутніх спеціалістів, оскільки саме діяльність є механізмом ефективних особистісних змін. У межах нашого дослідження процес формування інформатичної компетентності в майбутніх педагогів професійного навчання означає організацію й управління освітньою діяльністю здобувачів освіти в контексті запровадження ІКТ у свою професійну діяльність; розуміння значущості знань ІКТ, їх застосування в повсякденному житті і професійній сфері діяльності; залучення здобувачів освіти до практичної діяльності для отримання умінь, навичок та певного досвіду застосування ІКТ в освітньому процесі та професійній діяльності.

Ще одним підходом цільового блоку педагогічної моделі є інтердисциплінарний. Інтердисциплінарний підхід – це підхід, в основі якого лежить інтеграція, а саме: інтеграція освітнього процесу і міждисциплінарних зв'язків. За даними сучасного тлумачного словника української мови, інтеграція – це об'єднання чого-небудь у єдине ціле. Одним з інтегрованих елементів інтердисциплінарного підходу є «міжпредметні зв'язки». На думку С. Гончаренко, вони є відображенням комплексного підходу до навчально-виховного процесу, тобто узгодженість навчальних програм, які «зумовлені системою наук і дидактичною метою» [4]. На нашу думку, інтердисциплінарний підхід надає можливість перетворенням усередині педагогічної системи, усе це відбувається завдяки поєднанню теоретичної і практичної підготовки, комплексу знань, умінь, навичок і певного досвіду, а також міждисциплінарних зв'язків.

Цей підхід об'єднує знання з інформатичних дисциплін, технічних засобів навчання, ІКТ, спеціальних дисциплін, методичних умінь і навичок в єдине ціле.

Останнім підходом цільового блоку педагогічної моделі є акмеологічний підхід. Акмеологічний підхід – це процес створення умов для розвитку усіх учасників освітнього процесу, а також надає поняття про успіх, високі досягнення, що потрібні суб'єкту для розвитку особистості. Акмеологічний підхід у ЗВО надає здобувачу освіти можливість розвиватися як особистість, ураховуючи індивідуальні характеристики; формувати духовні, моральні цінності, професійні здібності, уміння досягати поставлені цілі та вирішувати завдання професійного спрямування.

Формування інформатичної компетентності в майбутніх педагогів професійного навчання в ЗВО вимагає певної організації освітнього процесу, який ґрунтується на загальнодидактичних та специфічних принципах навчання. Теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури надав можливість виокремити такі загальнодидактичні принципи навчання: комплекс освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання; наочності; науковості; активності і самоосвіти; взаємозв'язку теоретичних знань і практичної підготовки. До специфічних принципів навчання належать спрямованість процесу підготовки педагогів професійного навчання на формування в них інформатичної компетентності; узаємоз'язок інформатичної компетентності та методичної підготовки.

Наступним блоком педагогічної моделі є змістовий. Він включає такі елементи: компоненти інформатичної компетентності (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-професійний, оцінювально-рефлексивний); етапи формування інформатичної компетентності (мотиваційний, теоретичний, практичний, оцінювальний); зміст; форми; методи навчання; педагогічні умови.

Визначення етапів формування інформатичної компетентності в майбутніх педагогів професійного навчання вимагало зробити такі дії: виконати аналіз, з'ясувати та конкретизувати мету.

Першим етапом формування інформатичної компетентності обрали мотиваційний. Основною його метою є формування стійкої позитивної мотивації щодо вивчення інформатичних дисциплін, а також використання ІКТ у професійній діяльності майбутнього педагога професійного навчання.

Другим етапом формування інформатичної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання є теоретичний. Основною метою якого є оволодіння здобувачами освіти навчального матеріалу інформатичного спрямування, яке відбувається завдяки вивченню таких дисциплін спеціальності 015 Професійна освіта: «Інформатика та комп'ютерна техніка», «Інженерна графіка», «Проєктування швейних виробів», «Комп'ютерна графіка», «Ландшафтний дизайн», «Методика професійної освіти» тощо. На III або IV курсі здобувачі освіти вивчають авторський спецкурс «Інформатика в професійній діяльності педагога професійного навчання», який запроваджений нами в освітній процес з метою об'єднання і доповнення комплексу знань з інформатики й ІКТ, особливостей їх застосування в професійній і педагогічній діяльності.

Третім етапом є практичний, основною метою якого є формування інформатичної компетентності, розвиток умінь і навичок використання ІКТ у професійній діяльності, набуття певного досвіду під час виконання комплексу лабораторно-практичних робіт.

Формування певного рівня інформатичної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання здійснюється протягом усього освітнього процесу під час вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, а також за рахунок підготовки здобувачів освіти за програмою авторського спецкурсу.

Четвертим, заключним, етапом формування інформатичної компетентності в майбутніх педагогів професійного навчання є оцінювальний. Основною метою цього етапу є оцінка рівня інформатичної компетентності в майбутніх педагогів професійного

навчання під час занять зі спецкурсу «Інформатика в професійній діяльності педагогів професійного навчання», а також при проходженні навчально-залікової практики. Під час практики здобувачі освіти можуть закріпити, перевірити теоретичні знання, уміння, навички, визначити рівень сформованості інформатичної компетентності. На цьому етапі майбутній педагог професійного навчання осмислює свої педагогічні досягнення, виокремлює переваги та недоліки, завдяки яким відбувається самокоригування, самовдосконалення щодо формування інформатичної компетентності.

Системоутворюючим елементом змістового блоку педагогічної моделі є зміст етапів формування інформатичної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання. Зміст визначає розширення бази теоретичних знань, формує особистісні якості, які потрібні для впровадження і використання ІКТ; формує методичні уміння і здатності. Структура змісту включає: 1) спецкурс «Інформатика в професійній діяльності педагога професійного навчання»; 2) інтеграція навчальних дисциплін професійної підготовки; 3) педагогічна практика.

Виокремленні нами навчальні дисципліни загального та професійного циклу освітнього процесу так чи інакше впливають на формування інформатичної компетентності в майбутніх педагогів професійного навчання. Вони є одним цілим зі спецкурсом «Інформатика в професійній діяльності педагога професійного навчання», тобто, інтегруючись між собою, доповнюють процес підвищення рівня інформатичної компетентності в майбутніх педагогів професійного навчання.

Аналізуючи розроблену педагогічну модель та враховуючи фундаментальні засади інтерактивного навчання, виділимо такі форми навчання: лекції, лабораторно-практичні роботи, самостійні роботи, педагогічна практика. Серед методів навчання виділено такі: лекції проблемного змісту, індивідуальні завдання з використанням ІКТ, метод кейсів, мозковий штурм, дискусії.

Ще одними із основних елементів педагогічної моделі є виокремлені нами педагогічні умови формування інформатичної компетентності в майбутніх педагогів професійного навчання: 1) посилення мотивації здобувачів освіти до використання інформаційно-комунікаційних технологій в професійній діяльності; 2) розробка змістового забезпечення формування інформатичної компетентності під час підготовки у ЗВО; 3) розробка і впровадження спецкурсу; 4) використання традиційних й інноваційних методів навчання в освітньому процесі.

Останнім блоком запропонованої педагогічної моделі є результативно-оцінювальний. У цьому блоці критерії і показники формування інформатичної компетентності в майбутніх педагогів професійного навчання (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-професійний, оцінювально-рефлексивний); рівні сформованості інформатичної компетентності (високий, достатній, середній базовий), а результатом у педагогічній моделі є сформована інформатична компетентність педагогів професійного навчання.

Висновки. Отже, запропонована педагогічна модель є цілком працездатною і спрямована на досягнення конкретного результату. Також вона є поштовхом для подальшого нашого дослідження, тобто кроком для розробки організаційно-методичного забезпечення моделі формування інформатичної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в процесі професійної підготовки в ЗВО.

Список використаних джерел:

1. Абрамов В. І., Арутюнов В. Х. Методологія системного підходу та наукових досліджень: навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисц. Київ: КНЕУ, 2005. 178 с.
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи.* Київ: К.І.С., 2004. С. 45–50.
3. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика.* 2003. № 10. С. 8–14.

4. Брюханова Н. О. Про діяльнісний підхід до формування змісту підготовки інженерно-педагогічних кадрів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: збірник наукових праць. Харків: Українська інженерно-педагогічна академія, 2007. № 17. С. 148–162.
5. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
6. Корбутяк В. І. Методологія системного підходу та наукових досліджень: навчальний посібник. Рівне: НУВГП, 2010. 176 с.
7. Кремінь В. Г. Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
8. Лодатко Є. Методологічні засади моделювання соціокультурних процесів. *Рідна школа.* 2008. № 3-4 (939-940). С. 13–19.
9. Новиков А. М., Новиков Д. А. Образовательный проект: методология образовательной деятельности. Москва: «Эгвес», 2004. 120 с.
10. Томашевський В. М. Моделювання систем. Київ: ВНМ, 2005. 352 с.
11. Шматков Е. В., Шматков Д. І. Використання моделювання при навчанні учнів професійно-технічних навчальних закладів робітничим професіям. *Теорія і практика управління соціальними системами.* 2009. № 2. С. 50–54.

References:

1. Abramov, V. I., & Arutjunov, V. Kh. (2005). *Metodolohiia systemnoho pidkhodu ta naukovykh doslidzhen* [Methodology of the systemic approach and scientific researches]. Kyiv: KNEU [in Ukrainian].
2. Bibik, N. M. (2004). Kompetentnisnyi pidkhid: refleksyvnyi analiz zastosuvannia [Competence approach: reflexive analysis of the application]. *Kompetentnisnyj pidkhid u suchasnij osviti: svitovyj dosvid ta ukrajinsjki perspektyvy,* 45-50 [in Ukrainian].
3. Bolotov, V. A., & Serykov, V. V. (2003). Kompetentnostnaja model': ot idei k obrazovatel'noj programme [Competent model: from the idea to the educational program]. *Pedahohika*, 10, 8-14 [in Russian].
4. Briukhanova, N. O. (2007). Pro diialnisnyi pidkhid do formuvannia zmistu pidhotovky inzhenerno-pedahohichnykh kadriv [About the active approach for forming the content of the engineering and pedagogical staff training]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity,* 17, 148–152 [in Ukrainian].
5. Honcharenko, S. U. (2008). *Pedahohichni doslidzhennia: metodolohichni porady molodym naukovtsiam* [Pedagogical researches: Methodological advice for young scientists]. Kyiv – Vinnytsia: DOV "Vinnycja" [in Ukrainian].
6. Korbutiak, V. I. (2010). *Metodolohiia systemnoho pidkhodu ta naukovykh doslidzhen* [Methodology of the system approach and scientific researches]. Rivne: NUVGhP [in Ukrainian].
7. Kremin, V. H. (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of education]. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
8. Lodatko, Ye. (2008). Metodolohichni zasady modeliuvannia sotsiokulturnykh protsesiv [Methodological bases of socio-cultural modelling of processes]. *Ridna shkola,* 3–4 (939–940), 13–14 [in Ukrainian].
9. Novikov, A. M., & Novikov, D. A. (2004). *Obrazovatel'nyj proekt: metodologija obrazovatel'noj dejatel'nosti* [Educational project: educational methodology]. Moscow: "Jegves" [in Russian].
10. Tomashevskyi, V. M. (2005). *Modeliuvannia system* [Modelling of systems]. Kyiv: VNM [in Ukrainian].
11. Shmatkov, E. V., Shmatkov, D. I. (2009). Vykorystannia modeliuvannia pry navchanni uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv robitnychym profesiiam [The use of modelling at training students of vocational schools]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy*, 2, 50–54 [in Ukrainian].

Bazil S. M.,
orcid.org/0000-0002-9370-9355

THE AUTHOR'S MODEL OF THE FORMATION OF FUTURE PROFESSIONAL TRAINING TEACHERS' INFORMATIVE COMPETENCE

The paper presents the results of scientific research of the process of formation of informative competence in future specialists, in particular, teachers of professional training in higher education

institutions, reproduced features of the research object on the example of the developed pedagogical model and established interrelations between the system elements of the process of informative competence formation. The basis of the article is to highlight the opinions of the significant number.

During the analysis of scientific and pedagogical literature the components of the pedagogical model of the formation of future professional training teachers' informative competence were defined and pedagogical conditions and blocks of pedagogical model were singled out. In view of theoretical analysis it is possible to say that pedagogical model has such interconnected blocks: Target – Contains goals, tasks, approaches (systemic, synergistic, competence, active, interdisciplinary, acmeological) and principles (the base of didactic, specific); Semantic – includes the components of informative competence (motivational-axiological, cognitive, active-professional, appraisal-reflexive), content, stages, forms and methods of training; effective-appraisal – includes criteria, indicators and levels that facilitate obtaining of a specific result, i.e. the formation of future professional training teachers' informative competence during the in higher education institutions.

On the basis of the analysis of scientific and pedagogical literature, a pedagogical model was developed, which is quite efficient and aimed at the formation of future professional training teachers' informative competence. It is also an impetus to the development of educational and methodological support and special courses proposed the model of the formation of future professional training teachers' informative competence during the in higher education institutions.

Key words: competence, informative competence, component, model, pedagogical model, education, criteria, higher education, educator of professional training.

Дата надходження статті: 20.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Грудинін Б. О.

УДК 378.371.134:37.025.8
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi45.87*

Бурчак С. О.*,
orcid.org/0000-0002-1641-3251

ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛІ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

У статті схарактеризовано модель системи розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки в педагогічному університеті. Висвітлено аналіз праць сучасних науковців з питань проєктування, моделювання, моделей різноманітних педагогічних процесів. Крім того, представлено детальний опис її структурних компонентних складників (соціальне замовлення, мета і завдання, методологічний, теоретичний, практичний, результативно-коригувальний компоненти), а також указана умова достатньої узагальненості досліджуваних змістових і структурно-процесуальних її компонентів, завдяки виконанню якої вона може бути апробованою та реалізованою в реальному освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти.

Подано основні етапи процесу моделювання системи (осмислення й визначення функцій модельованого об'єкту; побудова максимально функціональної системи наскрізних компонентів структури досліджуваного об'єкту; установлення функціонального, логічного, технологічного, семантичного та інших видів взаємозв'язків між компонентами моделі; вивчення динаміки досліджуваного об'єкту, закономірностей функціонування системи; накопичення відомостей про об'єкт дослідження за допомогою теоретичних та емпіричних методів дослідження).

*© ***Бурчак С. О.***

Розглянуто поняття творчості майбутніх учителів математики, яку в межах нашого дослідження розуміємо, як сукупність рівноцінних самостійних компонентних складників (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивного), що сприяють активній творчій діяльності здобувачів вищої освіти, яка спрямована на розв'язання освітніх завдань, а розроблена модель розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки, насамперед, відображає результати теоретичного пошуку (обґрунтовані завдання, методологічні підходи, принципи, фактори, педагогічні умови, етапи, структурні компоненти, критерії, показники тощо) щодо проєктування відповідної системи.

Ключові слова: моделювання, модель, система, творчість, розвиток творчості майбутніх педагогів, здобувачі вищої освіти, педагогічний університет.

Постановка проблеми. Аналіз професіограми сучасного вчителя показує, що він має розпоряджатися й володіти набором спеціальних здібностей, що сприяють розвитку умінь розв'язувати низку сучасних, найголовніших професійних завдань, які ставить перед ним школа і суспільство: досліджувати, проєктувати, створювати освітні ситуації тощо. В умовах реформування системи освіти України, де ключовою реформою виступає Нова українська школа, головною метою якої є створення школи, у якій якісно й комфортно навчатимуться учні, де вони не лише отримуватимуть теоретичні знання, а й уміння використовувати їх у професійній діяльності і в повсякденності, упровадження в заклади освіти новітніх технологій сучасні учителі, у тому числі й математики, мають мати глибокі методологічні знання, володіти рядом професійних умінь та здатностей розв'язувати типові і нетипові педагогічні завдання і ситуації.

Саме тому науково-педагогічні працівники педагогічних закладів вищої освіти повинні комплексно, систематично й на високому науково-методичному рівні готувати здобувачів вищої освіти до виконання творчої педагогічної діяльності, а, отже, й розвивати творчість майбутніх учителів математики в процесі їхньої фахової підготовки, чому й сприятиме спроєктована система розвитку творчості майбутніх учителів математики.

Аналіз досліджень. Поняттям «проєктування» як методом наукової та теоретичної діяльності займалися ряд вітчизняних науковців (Н. Алексєєв, Л. Ващенко, Ю. Громико, Є. Ісаєв, О. Єфімов, О. Новіков, Д. Новіков, В. Слободчиков, М. Фіцула, Г. Щедровицький та ін.).

Переважна більшість учених схиляється до думки, що проєктування в науково-педагогічних дослідженнях найчастіше здійснюється за допомогою методу моделювання, адже, як стверджують Г. Матушинський та А. Фролов, «…воно надає можливості об'єднувати в науково-педагогічних дослідженнях емпіричне та теоретичне, поєднувати експеримент з побудовою логічних конструкцій та наукових абстракцій у процесі вивчення педагогічних об'єктів тощо» [5, с. 187].

Отже, результатом процесу проєктування є модель. С. Гончаренко на сторінках власних праць говорить, що процес моделювання полягає в «…установленні подібності явищ (аналогій), адекватності одного об'єкта іншому в певних відношеннях, і на цій основі перетворення простішого за структурою і змістом об'єкта в модель складнішого (оригінал)». Поняття «модель», у його розумінні - це «…штучна система елементів, яка з певною точністю відображає деякі властивості, зв'язки досліджуваного об'єкта». Автор переконаний, що «…потреба в моделюванні виникає тоді, коли дослідження самого об'єкта неможливе, є занадто складним і дорогим, вимагає надто тривалого часу тощо» [2, с. 134].

Метою статті є характеристика моделі системи розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Одним із пріоритетних завдань нашого дослідження є проєктування системи розвитку творчості майбутніх учителів

математики в процесі фахової підготовки, а також розроблення методичного забезпечення для її практичної реалізації. Звичайно, проєктування системи вимагає, насамперед, побудови відповідної моделі. Для досягнення мети використовуємо метод моделювання, оскільки він є чи не найдієвішим у сучасних науково-педагогічних дослідженнях [4].

Певною особливістю моделі системи розвитку творчості майбутніх учителів математики є те, що основою її побудови є сукупність декількох методологічних підходів: системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, контекстного, інформаційного, інтеграційного, середовищного, діалогічного тощо. Під час побудови окресленої моделі враховано основні особливості указаних підходів: відповідність основним положенням Стратегії реформування середньої освіти до 2029 р. «Нова українська школа»; орієнтування на кінцеву мету діяльності; наявність постійного зворотного зв'язку вчителя з учнями і батьками; оптимальне співвідношення теоретичної та практичної складових освітнього процесу з математики на основі їхньої функціональної інтеграції тощо.

Погоджуючись з думкою Б. Грудиніна, констатуємо той факт, що зміна певних умов (зниження рівня абстрагування на етапі побудови моделі тощо), сприятиме зростанню кількості змістових і структурно-процесуальних компонентів моделі, що призведе до суттєвого ускладнення її інтерпретації та ускладнить (навіть унеможливить) розроблення технології її реалізації. Системоутворювальним чинником навчання за таких умов буде сукупність способів керівництва, методів і принципів навчання [3].

Розроблена модель повинна бути апробованою та реалізованою в реальному освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти лише за умови достатньої узагальненості досліджуваних змістових і структурно-процесуальних її компонентів.

Процес її моделювання відбувався в декілька етапів: *на першому етапі* відбувалося саме осмислення проєктування моделі, визначалися функції модельованого об'єкта (системи розвитку творчості майбутніх учителів математики), визначалося значення, місце, можливості її реалізації в освітньому процесі педагогічного закладу вищої освіти; *на другому етапі* будувалася максимально функціональна система наскрізних компонентів структури досліджуваного об'єкту, визначалися критерії функціональності моделі, проводилися заходи контролю для перевірки максимальності вибору наскрізних компонентів структурного складу досліджуваного об'єкта та функціональних можливостей кожного окресленого складника; *на третьому етапі* встановлювався функціональний, логічний, технологічний, семантичний та інші види взаємозв'язків між компонентами моделі; *на четвертому етапі* вивчалася динаміка досліджуваного об'єкта (закономірності функціювання системи;◎ накопичення відомостей; формулювання завдань; визначення динаміки зміни, самоорганізації або розвитку системи; установлення зв'язків та аналіз умов функціювання модельованого об'єкта).

Авторська модель системи розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки представлена на рис. 1.

Ця модель містить такі компоненти: *соціальне замовлення; цілі і завдання; методологічний; теоретичний; практичний; результативно-коригувальний.*

Зауважимо, що вказані компоненти є взаємопов'язаними між собою, кожен з них має певний вплив на інший шляхом розв'язання визначених для нього завдань. На нашу думку, така організація функціювання моделі дозволить досягти бажаного результату – розвитку творчості майбутніх учителів математики. Входження України в світовий освітній простір вимагає привести існуючі вітчизняні освітні стандарти у відповідність до норм усього світового співтовариства. Фундаментальними ідеями таких перетворень повинні бути реальні знання про потенційні можливості школярів певної вікової категорії, прогнозування моделей і потреб розвитку кожного учня, на чому й ґрунтується використання сучасних освітніх технологій.

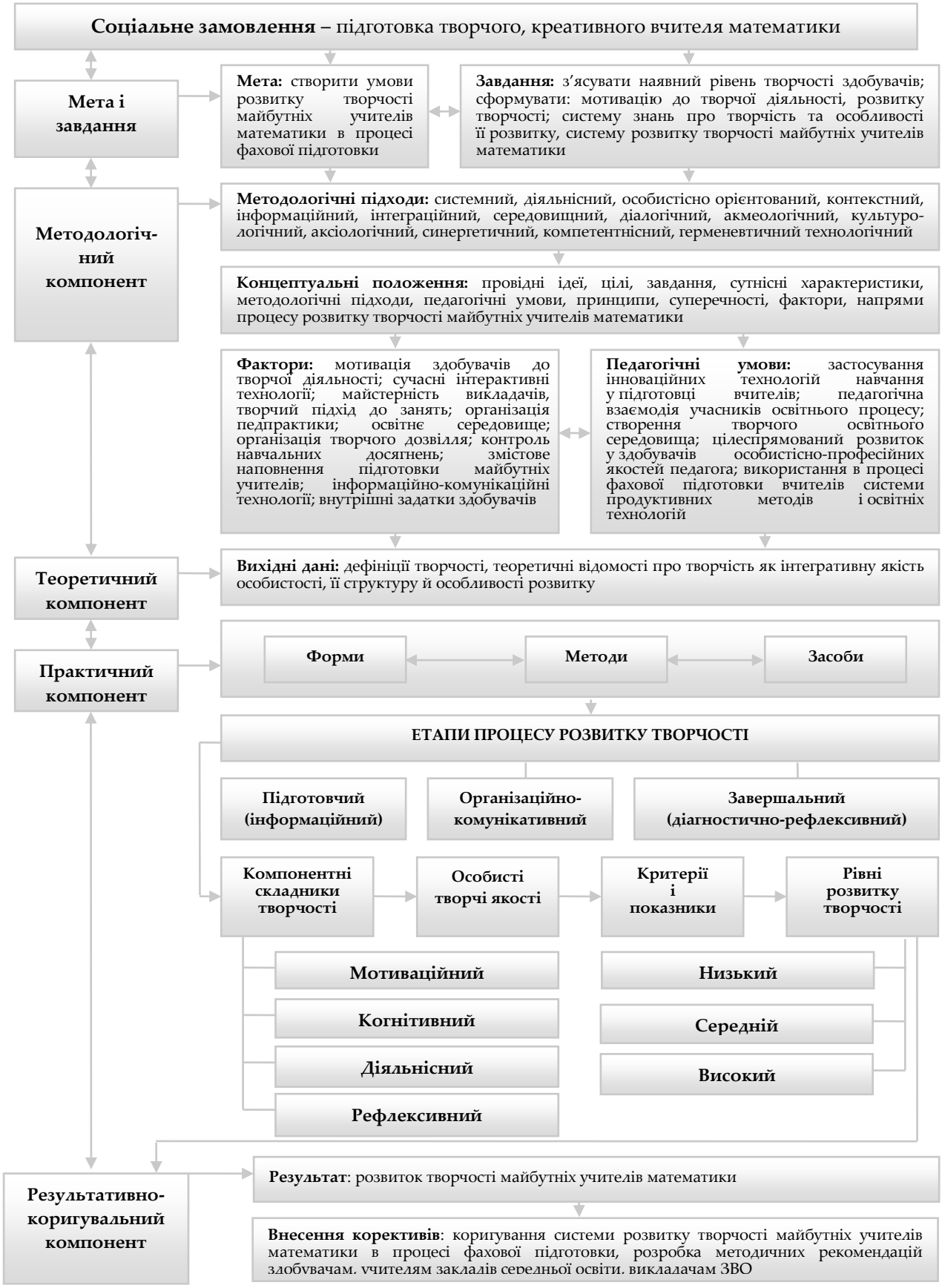

Рис. 1. Модель системи розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки

Це стає можливим за умови надання пріоритетної уваги змісту освіти, методикам, що формують ціннісні орієнтації учнів, їхній світогляд, уміння щодо самоосвіти, критичного мислення, використання комп'ютерних технологій, здатності до самореалізації школярів у всіх видах творчої діяльності.

Усе це підтверджує правильність ***соціального замовлення*** *(підготовка творчого, креативного вчителя),* яке і є першим компонентом авторської моделі. Адже саме такого вчителя сьогодні вимагають умови Нової української школи, інклюзивної освіти, STEM-освіти тощо.

У компоненті ***«Мета і завдання»*** відображено мету реалізації вказаної моделі: створити умови розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки. Крім того, цей компонент конкретизує завдання: з'ясувати наявний рівень творчості здобувачів вищої освіти, що й стане показником їхньої готовності до роботи над розвитком власної творчості в умовах педагогічного університету; сформувати в майбутніх учителів математики мотивацію до творчої діяльності, бажання розвивати власну творчість, сприймати її як особисту цінність; сформувати в майбутніх педагогів систему знань про творчість та особливості її розвитку, систему розвитку творчості майбутніх учителів математики.

Зауважимо, що наявний у здобувачів вищої освіти рівень творчості визначаємо шляхом аналізу її компонентних складників (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивного), які й складають основу можливостей виконувати ними окреслену діяльність. Розвиток мотиваційного складника щодо розвитку творчості майбутнього педагога, як передбачено представленою моделлю, відбувається впродовж усього періоду навчання здобувача в університеті й вимагає від викладачів застосування різноманітних методів, засобів і прийомів актуалізації в майбутнього вчителя математики мотивів щодо розвитку власної творчості, сприйняття її за особистісну цінність.

Крім того, модель передбачає формування в майбутніх учителів системи знань з математики, методики навчання математики, педагогіки, психології, знань з теорії творчості, розвиток творчих особистісних якостей тощо (розвиток когнітивного компонентного складника) впродовж усього періоду реалізації запропонованої моделі розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки. Паралельно з виконанням окресленої діяльності майбутні педагоги оволодівають уміннями індивідуалізувати зміст творчої діяльності (розвиток діяльнісного компоненту), розвивають рефлексивні й комунікативні вміння (розвиток рефлексивного компоненту) тощо.

Методологічний компонент вміщує методологічні підходи, на яких ґрунтується системне дослідження проблеми розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки. Крім того, цей компонент моделі відображає концептуальні положення розвитку творчості майбутніх учителів математики, які містять:

провідні ідеї (визнання особистості майбутнього вчителя математики, який виступає суб'єктом освітнього процесу в педагогічному університеті, його цінності, унікальності й індивідуальності; ідеї розвитку творчої особистості вчителя з урахуванням потреб сучасної школи, суспільства, а також, ураховуючи інтереси й потреби самого здобувача вищої освіти; модернізація освітнього процесу в педагогічному університеті має спрямовуватися на удосконалення усіх його складових);

цілі розвитку творчості майбутніх учителів математики (на основі визначених наукових і методичних основ професійної підготовки визначити теоретичні й методичні засади процесу розвитку творчості майбутніх учителів математики під час фахової підготовки як системи, яка сприяє підвищенню рівня та якості підготовки указаних педагогічних працівників до творчого виконання своїх професійних обов'язків);

завдання розвитку творчості майбутніх учителів (схарактеризувати й обґрунтувати основні методологічні підходи й принципи розвитку творчості майбутніх педагогічних працівників; з'ясувати фактори та обґрунтувати педагогічні умови розвитку творчості здобувачів вищої педагогічної освіти; визначити основні напрями системного розвитку творчості майбутніх педагогів-математиків і виконати проєктування указаного процесу як концептуальну модель);

методологічні підходи (системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, контекстний, інформаційний, інтеграційний, середовищний, діалогічний, акмеологічний, культурологічний, аксіологічний, синергетичний, компетентнісний, герменевтичний технологічний);

принципи розвитку творчості майбутніх учителів (взаємозумовленості освіти і творчого розвитку особистості, самоорганізації, узгодження розвитку здобувачів з власними тенденціями розвитку, креативності, діагностики, оптимальності, варіантності, доповнення, фасилітації, розвивального і виховувального навчання, професійної мобільності, інформатизації (комп'ютеризації) навчання, професійної спрямованості навчання, модульності навчання);

фактори розвитку творчості майбутніх учителів (мотивація здобувачів до творчої педагогічної діяльності; сучасні інтерактивні технології навчання; майстерність викладачів, творчий підхід до проведення аудиторних і позанавчальних занять; організація педагогічної практики здобувачів вищої освіти; освітнє середовище в педагогічному університеті; організація творчого дозвілля і позанавчальної діяльності майбутніх учителів; контроль навчальних досягнень здобувачів вищої освіти; змістове наповнення підготовки майбутніх учителів математики; інформаційно-комунікаційні технології і можливості їх використання; внутрішні задатки здобувачів до творчої діяльності);

педагогічні умови розвитку творчості майбутніх учителів (застосування інноваційних технологій навчання у фаховій підготовці майбутніх учителів математики; педагогічна взаємодія учасників освітнього процесу з орієнтуванням на особистісний розвиток здобувачів; створення творчого освітнього середовища; цілеспрямований розвиток у здобувачів вищої освіти особистіснопрофесійних якостей майбутнього педагога; використання в процесі фахової підготовки вчителів системи продуктивних методів і освітніх технологій);

напрями процесу розвитку творчості майбутніх учителів математики (інтерактивні лекції, практичні, лабораторні заняття і семінари; самостійна й науково-дослідницька робота майбутніх педагогів; практикоорієнтована підготовка; позааудиторна робота і форми контролю навчальних досягнень здобувачів; інформатизація освітнього процесу педагогічного закладу вищої освіти; педагогічна інтеграція тощо).

Теоретичний компонент цієї моделі вміщує систему вихідних параметрів, дефініцій творчості, що складають основу розуміння сутності та структури творчості майбутніх учителів математики, а також моделювання системи розвитку творчості майбутніх педагогів. Основою цього компонента виступають теоретичні відомості про творчість як інтегративну якість особистості, її структуру й особливості розвитку.

У межах нашого дослідження творчість майбутніх учителів математики розуміємо як сукупність рівноцінних самостійних компонентних складників (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивного), що сприяють активній творчій діяльності здобувачів вищої освіти, яка спрямована на розв'язання освітніх завдань. Структура творчості майбутніх педагогів представлена в таблиці 1.

Практичний компонент моделі розвитку творчості майбутніх педагогів у межах нашого дослідження реалізується через використання відповідних форм (індивідуальні й групові), методи (творчі, креативні, словесні, практичні, інтерактивні, дослідницькі проєкти, вебквести тощо), засоби (технічні й дидактичні засоби навчання, інтернет-

ресурси, прикладне програмне забезпечення, спеціальне програмне забезпечення тощо). Окреслений компонент представлений трьома етапами.

Таблиця 1

Структура творчості майбутніх педагогів

	Компонентний складник творчості	Показники
Творчість майбутніх учителів математики	Мотиваційний	– наявність задатків до творчої діяльності (розвиток уваги, пам'яті, уяви, прояв активності, ініціативності тощо); – усвідомлення значення розвитку творчості; – наявність інтересу до розвитку творчості; – прийняття творчості як життєвої цінності.
	Когнітивний	– повнота, глибина, системність і якість засвоєних майбутніми учителями математики знань із комплексу дисциплін (педагогіки, психології, математики, методики навчання математики); – уявлення про зміст, форми самостійної роботи; – уміння планувати свої дії, робити висновки та загальні висновки щодо професійних питань, у тому числі й розвитку творчості учнів
	Діяльнісний	– оволодіння майбутніми учителями математики системою міцних, усвідомлених практичних дій та вмінь; – здатність генерувати ідеї пошуку розв'язків завдань, створювати незвичайні способи розв'язування задач; – здатність відрізняти індивідів, які виявляють гнучкість під час розв'язування задач; – здатність швидко перемикатись з однієї ідеї на іншу, готовність працювати в новому контексті; – уміння працювати із джерелами інформації, продуктивно використовувати НІТ
	Рефлексивний	– здатність до самостійної діяльності в процесі розвитку творчості; – здатність продуктивно використовувати власний час; – здатність до самоаналізу власної діяльності; – здатність вносити корективи в процес розвитку творчості

На *підготовчому (інформаційному) етапі* проводилися такі дії: обговорення з колективом проблеми дослідження, особливостей розвитку творчості майбутніх учителів математики з використанням окресленої моделі; налагодження зв'язків з викладачами відповідних кафедр; уточнення завдань і плану спільної діяльності викладачів і майбутніх учителів, розроблення комплексу; обговорення умов реалізації моделі системи розвитку творчості майбутніх учителів; визначення рівня розвитку творчості майбутніх учителів математики (пілотажне дослідження) та обробка отриманих даних.

Організаційно-комунікативний етап реалізації моделі характерний упровадженням її в реальний процес педагогічних закладів вищої освіти, використовуючи розроблене авторське навчально-методичне забезпечення, обов'язковою умовою чого виступає тісна співпраця викладачів університетів і здобувачів.

На *завершальному (діагностично-рефлексивному) етапі* відбувалася кінцеве визначення рівнів розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі їхньої фахової підготовки. Під час діагностики рівнів розвитку творчості майбутніх педагогів на обох етапах (підготовчому (інформаційному) і завершальному (діагностично-рефлексивному)) використовувалися одні й ті ж показники й критерії творчості майбутніх педагогів.

Результативно-коригувальний компонент уміщує очікувані результати впровадження моделі системи розвитку творчості майбутніх учителів математики в реальний освітній процес педагогічних закладів вищої освіти, якісний та кількісний

аналіз отриманих результатів, динаміки розвитку творчості майбутніх педагогів, формулювання висновків. Важливо повідомити результати впровадження в освітній процес моделі не лише викладачам університету, а й здобувачам. На нашу думку, це стимулюватиме майбутніх педагогів до самоосвіти, самопізнання, саморозвитку творчих умінь, схильності до самовдосконалення. Спираючись на отримані результати і зроблені висновки, на окресленому етапі дослідження треба внести деякі корективи в модель розвитку творчості майбутніх учителів математики, розробити методичні рекомендації здобувачам вищої освіти, викладачам закладів вищої освіти, учителям закладів середньої освіти та ін.. з питань розвитку творчості педагогів.

Висновки. Розроблена модель розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки, насамперед, відображає результати теоретичного пошуку (обґрунтовані завдання, методологічні підходи, принципи, фактори, педагогічні умови, етапи, структурні компоненти, критерії, показники тощо) щодо проєктування відповідної системи. Перспективу подальших розвідок убачаємо в упровадженні моделі системи розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки в реальний освітній процес педагогічних закладів вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Бурчак С. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку творчого мислення учнів у процесі навчання математики : методичний посібник Суми : РВВ СОІППО, 2010. 116 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ–Вінниця : ТОВ фірма «Плавер», 2010. 308 с.
3. Грудинін Б. О. Теоретико-методичні засади розвитку дослідницької компетентності учнів ліцею у процесі навчання фізики : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгомакова. Київ, 2019. 547 с.
4. Давидова Г. А. Творчество и диалектика. Москва : Наука, 1976. 175 с.
5. Матушинский Г. У., Фролов А. Г. Проектирование моделей подготовки к профессиональной деятельности преподавателей высшей школы. *Educational Technology and Society*. 2000. № 3 (4). С. 183–192.

References:

1. Burchak, S. (2010). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do rozvytku tvorchoho myslennia uchniv u protsesi navchannia matematyky* [Preparing future primary school teachers to develop students' creative thinking in mathematics learning]. Sumy: RVV SOIPPO [in Ukrainian].
2. Goncharenko, S. U. (2010). *Pedahohichni doslidzhennia. Metodolohichni porady molodym naukovtsiam* [Pedagogical research. Methodological tips for young scientists]. Kyiv-Vinniczya: "Plaver" [in Ukrainian].
3. Hrudynin, B. O. (2019). *Teoretyko-metodychni zasady rozvytku doslidnytskoi kompetentnosti uchniv litseiu u protsesi navchannia fizyky* [Theoretical and methodological foundations of the development of research competence of Lyceum students in the process of teaching physics]. (Doctor's thesis). National Pedagogical Dragomanov University. Kyiv [in Ukrainian].
4. Davidova, G. A. (1976). *Tvorchestvo i dialektika* [Creativity and dialectics]. Moscow: Nauka [in Russian].
5. Matushinskij, G. U., & Frolov, A. G. (2000). Proektirovanie modelej podgotovki k professional'noj deyatel'nosti prepodavatelej vysshej shkoly [Design of models of preparation for professional activity of teachers of higher education]. *Educational Technology and Sosiety*, 3 (4), 183–192 [in Russian].

Burchak S. O.,

orcid.org/ 0000-0002-1641-3251

CHARACTERISTICS OF THE MODELS OF DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF FUTURE MATH TEACHERS

The article describes a model of the system of development of creativity of future mathematics teachers in the process of professional training at a pedagogical university. The analysis of the works

of modern scientists on the issues of designing, modeling, models of various pedagogical processes is covered. In addition, a detailed description of its structural component components (social order, purpose and objectives, methodological, theoretical, practical, effective and corrective components) is presented, as well as a condition of sufficient generalization of the studied substantive and structural and procedural components by which it can be fulfilled tested and implemented in the real educational process of pedagogical institutions of higher education.

The basic stages of the process of system modeling (understanding and defining the functions of the simulated object; construction of the maximum functional system of the through components of the structure of the investigated object; establishing functional, logical, technological, semantic and other types of relationships between the components of the model; study the dynamics of the studied object , the accumulation of information about the object of study using theoretical and empirical methods of research).

The concept of creativity of future teachers of mathematics is considered, which in the framework of our research is understood as a set of equal independent component components (motivational, cognitive, activity, reflexive), contributing to the active creative activity of the students of higher education, which is aimed at solving educational model, developed development of creativity of future mathematics teachers in the process of professional training, primarily reflects the results of theoretical search (substantiated tasks, methodological odes, principles, factors, pedagogical conditions, stages, structural components, criteria, indicators etc.) for Marine appropriate system.

Key words: modeling, model, system, creativity, development of creativity of future educators, applicants for higher education, pedagogical university.

Дата надходження статті: 16.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Грудинін Б. О.

УДК 37.091.113:378.046-021.68(477)
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi45.85*

Вишневська Я. А.*,
orcid.org/0000-0003-3703-4119

ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ»

У статті розглянуто зміст понять «освіта», «освіта дорослих», «післядипломна освіта», «керівник», «заклад освіти»; здійснено огляд ключових концепцій вітчизняних, законодавчих визначень стосовно трактувань та структури зазначених понять. На основі логіко-структурного аналізу дослідження встановлено загальні явища та особливості, що стосуються післядипломної освіти керівних педагогічних кадрів. Виявлено, що післядипломна освіта керівників закладів освіти має системний характер та спрямована на вдосконалення вже набутого педагогічного та управлінського досвіду впродовж життя та педагогічної діяльності, які є свідченням становлення керівника закладу освіти. Управлінські компетентності керівників закладів освіти, що удосконалюються та формуються в процесі післядипломної освіти, залежать не тільки від попередньо набутих знань, умінь та навичок, а також від наповнення освітнього середовища навчальними дисциплінами з високим рівнем науковості. Проаналізовано базові категорії поняття, закцентовано на близькості сутності понять «освіта» та «післядипломна освіта»; з'ясовано сутність поняття «керівник» та виокремлено його особливості в контексті поняття «керівник закладу освіти»; опрацьовано праці вітчизняних науковців В. Андрущенко, О. Аніщенко, І. Жорової, Л. Кисіль, Є. Коренева, В. Кременя, Л. Лук'янової, І. Передборської,

*© ***Вишневська Я. А.***

В. Примакової, В. Сластеніна щодо сутності та структури даних категорій. На основі аналізу базових понять, які наводили вищезазначені науковці, запропоновано визначення поняття «післядипломна освіта керівників закладів загальної середньої освіти» в системі неперервної освіти педагогічних кадрів.

Ключові слова: освіта, післядипломна освіта, освіта дорослих, керівник, заклад загальної середньої освіти,

Постановка проблеми. Глобалізація та євроінтеграція як процеси спричинили виникнення великої кількості освітніх педагогічних концепцій, спрямованих на відшукування нових орієнтирів у сучасній освіті. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки увагу зосереджено на пошуку концепції інноваційного педагогічного менеджменту, складовими якого є використання ефективних методів та прийомів управління педагогічними колективами, що має забезпечити ефективну взаємодію між учасниками педагогічного процесу.

У цьому контексті неможливо оминути необхідність неперервної освіти саме керівників закладів загальної середньої освіти України, оскільки ці педагогічні кадри мають бути справжніми лідерами в педагогічному колективі та забезпечувати якісну злагоджену його роботу, здійснювати ефективну організацію освітнього процесу в умовах реформування системи освіти.

На сьогодні процес організації постійного підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів є найбільш гострим та відповідає сучасним тенденціям до надання якісної освіти учням закладів загальної середньої освіти, що потребує пошуку оптимальних рішень в організації процесу післядипломної освіти та підвищення кваліфікації керівників закладів загальної середньої освіти України.

Післядипломна освіта має базуватись на принципах науковості, систематичності й послідовності підготовки, поєднанні наукової теорії та практики. Теоретичні психолого-педагогічні знання, а також знання з менеджменту освіти мають стати основою сучасної продуктивної діяльності керівників закладів освіти та забезпечити їхній професійний розвиток.

У зв'язку з цим актуальним є питання дослідження сучасного змісту, що вкладається в поняття післядипломної освіти керівників закладів освіти.

Аналіз досліджень і публікацій, дозволяє зробити висновки, що педагогічною наукою накопичено значний позитивний досвід у галузі підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів та їхньої післядипломної освіти. Зокрема, визначеній проблематиці присвячені роботи Є. Березняка, Б. Кобзаря, С. Ситар, В. Сухомлинського, М. Черпінського. Проблеми розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів досліджували Н. Волкова, І. Жорова, А. Зубко, С. Крисюк, А. Кузьмінський, В. Примакова та ін. Попри значний інтерес педагогічної науки до питань післядипломної освіти педагогічних кадрів, малодослідженим залишається поняття, саме «післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти».

Мета статті полягає в дослідженні наукових джерел та визначенні базових та ключових елементів понятійно-категорійного поля, що розкривають зміст поняття післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти України та її роль у національній системі освіти.

Виклад основного матеріалу. Проаналізувавши джерельну базу, що складається з наукових, літературних та енциклопедичних джерел та провівши їх ґрунтовний аналіз з проблематики дослідження, стає зрозумілим, що «післядипломна освіта керівника закладу загальної середньої освіти» є поєднанням споріднених понять «освіта», «освіта дорослих», «післядипломна освіта», а також «керівник» та «заклад середньої освіти», «керівник закладу освіти», а тому вважаємо за доцільне зупинити увагу саме на їхньому аналізі.

Зміст поняття «освіта» історично трансформувався на певних етапах розвитку педагогічної науки, відображаючи концептуальні підходи до освітнього процесу. А отже, приступаючи до аналізу поняття «освіта», доцільно розглянути наявні формулювання його визначення та виділити їхні основні типи.

Освіта є одним з найстаріших соціальних явищ, що покликане передавати набутий досвід прийдешнім поколінням. На сьогодні освіта є широковживаним та багатоплановим поняттям, його визначенню присвячено велику кількість наукових праць, зокрема В. Андрущенко та І. Передборська визначили, що «освіта» (рос. – «образование»; англ. – «education»; нім. – «bildung»; грецьк. – «paideia») є суспільний процес (діяльність, інституція) розвитку й саморозвитку особистості, пов'язаний з оволодінням соціально значущим досвідом, утіленим у знаннях, уміннях, навичках творчої діяльності, чуттєво-ціннісних формах духовно-практичного освоєння світу» [9, с. 8].

Розглядаючи поняття «освіта», В. Сластенін зазначає, що «під освітою розуміють єдиний процес фізичного і духовного становлення особи, процес соціалізації, свідомо орієнтований на деякі ідеальні образи, на історично зафіксовані в суспільній свідомості соціальні еталони (наприклад, спартанський воїн, доброчесний християнин, енергійний підприємець, гармонійно розвинена особа). У такому розумінні освіта виступає невід'ємною стороною життя усіх суспільств і всіх без винятку індивідів, тому вона є, передусім, соціальним явищем, що є цілеспрямованим процесом виховання і навчання в інтересах людини, суспільства і держави» [8, с. 55].

В. Кремень в «Енциклопедії освіти» розглядає поняття «освіта» як «цілеспрямовану пізнавальну діяльність людей з отримання знань, умінь та навичок або щодо їх удосконалення. Процес і результат засвоєння особистістю певної системи наукових знань, практичних умінь та навичок і пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості» [1, с. 614].

Отже, проаналізувавши визначення поняття «освіта» [1; 8; 9], можемо дійти висновку, що освіта як суспільний багатоаспектний процес набуття певної системи знань, умінь і навичок необхідних для успішної діяльності індивіда в певній галузі та є базовим і обов'язковим елементом для визначення та розкриття сутності поняття «післядипломної освіти керівника закладу освіти».

Таким чином, післядипломна освіта керівників закладів освіти є складовим елементом системи освіти, що спрямований на вдосконалення знань, умінь, навичок та досвіду набутого на попередніх етапах системи освіти.

Згідно з Законом України «Про освіту», післядипломна освіта передбачає набуття нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду [7].

Післядипломна освіта включає перепідготовку – освіту дорослих, спрямовану на професійне навчання з метою оволодіння іншою (іншими) професією (професіями); підвищення кваліфікації – набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань [там само].

Детальним та широким вивченням питань освіти дорослих займається андрагогіка, що допомагає виділити та сформулювати складові та основні цілі освіти дорослих та надає її поняття.

У короткому термінологічному словнику Л. Лук'янова, О. Аніщенко надають таке визначення: «Освіта дорослих – цілеспрямований процес розвитку і виховання особистості шляхом реалізації освітніх програм і послуг, здійснення освітньо-інформаційної діяльності в межах та поза межами загальної середньої, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти (за В. Буренко)» [5, с. 64].

На думку І. Жорової, «післядипломна освіта» має розумітись «як галузь освіти фахівців, у середовищі якої відбувається їхній неперервний професійний розвиток відповідно до суспільних запитів, вимог державної освітньої політики й індивідуальних освітніх потреб» [2, с. 13].

В. Примакова вважає, що «післядипломна педагогічна освіта покликана забезпечувати неперервне професійне зростання, розвиток творчого потенціалу, професійне й особистісне вдосконалення та самореалізацію педагога, отже – професіоналізацію, що трактується, як опанування професією» [6, с. 17].

Не зважаючи на різноманітні трактування поняття післядипломна освіта [2; 5; 6; 7], вони мають взаємодоповнювальний характер та спільну рису, на якій збігаються думки вчених про вдосконалення і поглиблення професійних якостей та розвиток вже набутих компетентностей.

Післядипломна освіта керівника закладу загальної середньої освіти має наповнюватись відповідним змістом навчальних дисциплін високого рівня науковості, який відображатиме найсучасніші надбання не тільки психолого-педагогічної науки, а й ефективного менеджменту освіти.

Роль сучасного професійного менеджера закладу освіти має відігравати його керівник. У цьому аспекті необхідно розглянути сутність поняття «керівник», яке є одним з найпоширеніших сьогодні.

Є. Коренєв розглядає термін «керівник» дослівно так: «…управляти, направляти й бути на чолі чого-небудь» [4, с. 183].

У «Юридичній енциклопедії» поняття «керівник» визначено, як «посадова особа, яку наділено адміністративною владою щодо очолюваного нею колективу і яка здійснює внутріорганізаційне управління ним» [10].

Керівник – особа, яка очолює колектив і використовує надану йому владу для впливу на поведінку людей, що в ньому працюють. Особа, яка виконує функції керівника, має різні назви в залежності від сфери, у якій вона працює. Л. Кисіль зазначає той факт, що керівників називають «адміністраторами», «менеджерам» або «організаторами роботи керованого ними колективу» [3, с. 34].

У національному законодавстві «керівник закладу освіти визначається як особа, що здійснює безпосереднє управління закладом і несе відповідальність за освітню, фінансово-господарську та іншу діяльність закладу освіти» [7]. Законом України «Про освіту» (ст. 26) керівника закладу освіти наділено низкою адміністративних повноважень.

Перелічені нами переважно юридичні трактування поняття «керівник» не вичерпують його змісту, проте вони важливі для розкриття поняття «керівник закладу освіти».

У Законі України «Про освіту» визначено, що «заклад освіти – юридична особа публічного чи приватного права, основним видом діяльності якої є освітня діяльність» [там само].

Таким чином, аналіз літературних джерел [3; 4; 7; 10], у яких наведено трактування поняття «керівник» у сполученні з законодавчо закріпленими повноваженнями керівника закладу освіти та визначенням поняття «заклад освіти», дає змогу надати власне бачення визначення терміну «керівник закладу освіти». Це посадова особа закладу освіти, наділена владними адміністративними повноваженнями, на яку покладено управлінську, організаційну, представницьку, контрольну та інші функції зі створення належних умов освітньої діяльності педагогічного колективу, забезпечення освітнього процесу з надання якісної освіти відповідно до визначених стандартів та програм.

Висновки. Аналіз публікацій та різноманітних джерел дає нам змогу констатувати, що педагогічною наукою накопичено значний позитивний досвід у розкритті окремих понять «освіта», «післядипломна освіта», «керівник», «заклад

освіти». Але дослідження науковців наразі не дають одностайно чіткого трактування об'єднаного поняття «післядипломна освіта керівників закладів загальної середньої освіти України».

Післядипломну освіту керівника закладу освіти ми вважаємо окремим напрямом неперервної освіти педагогічного працівника, що базується на вже набутих знаннях та досвіді, у процесі якого удосконалюються менеджерські компетентності зі створення організаційно-педагогічних умов з необхідного супроводу освітнього процесу в закладі освіті.

Кожне із досліджених понять має як загальні властивості, так і специфічні якості, які можна застосувати до категорії керівників закладів освіти. Аналізуючи окремі наукові поняття, можемо дійти висновку, що в них описані їхні загальні властивості, що зумовлює необхідність конкретизації на основі попереднього позитивного педагогічного досвіду теоретичних положень та базису поняття «післядипломна освіта керівників закладів освіти», що зумовлює перспективу подальших наукових досліджень цього освітнього процесу як в історичній ретроспективі, так і в руслі реформування системи освіти.

Список використаних джерел:

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, головний ред. В. Г. Кремень, Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Жорова І. Я. Теорія і практика розвитку професіоналізму вчителів природничих дисциплін у системі післядипломної освіти України (1940-і рр. XX – початок XXI ст.) : монографія. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2016. 447 с.
3. Кисіль Л. Є. Керівник підприємства: компетенція та адміністративна відповідальність. Київ: «Наукова думка», 1998. 82 с.
4. Коренев Э. Н. Анализ современного состояния системы корпоративного управления в Украине. *Економіка: Менеджмент. Підприємництво: зб. наук. праць*. 2001. № 4. С. 180–190.
5. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / авт.-упор. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Київ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. 108 с.
6. Примакова В. В. Післядипломна освіта вчителів початкових класів в Україні (середина XIX – початок XXI століття) : монографія. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. 336 с.
7. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145–VIII. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n270.
8. Сластенин В. А. и др. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. Москва: Издательский центр «Академия», 2013. 576 с.
9. Філософія освіти : навчальний посібник / за заг. ред. В. Андрущенка, І. Передборської. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.
10. Юридична енциклопедія : в 6 т. / Інститут держави і права ім. В. М. Корецького НАН України; редкол. : Ю. С. Шемшученко (голова) та ін. Київ : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана. Т. 3. К.-М., 2001. 792 с.

References:

1. Kremen, V. G. (Ed.). (2008). *Entsyklopediya osvity* [Encyclopedia of education]. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
2. Zhorova, I. Ya. (2016). *Teoriya i praktyka rozvytku profesionalizmu vchyteliv pryrodnychykh dystsyplin u systemi pislyadyplomnoyi osvity Ukrayiny (1940-i rr. XX st – pochatok XXI stolittya)* [Theory and practice of professional development of teachers of natural sciences in the system of postgraduate education of Ukraine (40-s of the XX century − the beginning of the XXI century)]. Kherson: KVNZ "Khersonska akademiia neperervnoi osvity" [in Ukrainian].
3. Kisil, L. (1998). *Kerivnyk pidpryyemstva: kompetentsiya ta administratyvna vidpovidalnist* [Head of the enterprise: competence and administrative responsibility]. Kyiv: "Naukova dumka" [in Ukrainian].

4. Korenev, E. N. (2001). Analyz sovremennoho sostoyanyya systemy korporatyvnoho upravlenyya v Ukrayne [Analysis of the current state of the corporate governance system in Ukraine]. *Ekonomika: Menedzhment. Pidpryyemnytstvo,* 4, 180-190 [in Ukrainian].
5. Lukyanova, L. B., & Anishchenko, O. V. (2014). *Osvita doroslykh: korotkyy terminolohichnyy slovnyk* [Adult education: a short terminological dictionary]. Kyiv; Nizhyn: Vydavets' PP Lysenko M. M. [in Ukrainian].
6. Primakova, V. V. (2014). *Pislyadyplomna osvita vchyteliv pochatkovykh klasiv v Ukrayini (seredyna XX - pochatok XXI stolittya)* [Postgraduate education of primary school teachers in Ukraine (mid-XIX – early XXI century)]. Kherson: KVNZ "Khersonska akademiia neperervnoi osvity" [in Ukrainian].
7. Law of Ukraine on education from September 05 2017, No 2145 – VIII. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian].
8. Slastenin, V., Isaev, I., & Shiyanov, E. (2013). *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow: Izdatel'skiy tsentr "Akademiya" [in Russian].
9. Andrushchenko, V. & Predborska, I. (Ed.). (2009). *Filosofiya osvity* [Philosophy of education]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
10. Shemshuchenko, Yu. (Ed.). (2001). *Yurydychna entsyklopediya* [Legal encyclopedia]. (Vols. 3). Kyiv: Vyd-vo "Ukrayinska entsyklopediya" im. M. P. Bazhana [in Ukrainian].

Vyshnevska Ya. A.,
orcid.org/0000-0003-3703-4119

DEFINITION OF THE ESSENCE OF THE CONCEPT "POSTGRADUATE EDUCATION OF MANAGERS OF GENERAL SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE"

The article considers the content of the concepts "education", "adult education", "postgraduate education", "manager", "educational institution"; the review of key concepts of Ukrainian legislative definitions concerning interpretations and structure of the specified concepts is carried out. On the basis of logical-structural analysis in this study the general phenomena and features concerning postgraduate education of managerial pedagogical personnel are established and own interpretation of definition of concept "postgraduate education of managers of general secondary educational institutions" in system of continuous education of pedagogical staff is offered. It is highlighted that postgraduate education of managers of general secondary educational institutions has a systemic character and is aimed at improving pedagogical and managerial experience already acquired during life and pedagogical activity, which is evidence of the formation of managerial competencies of the head of educational institution. Works of Ukrainian scientists, in particular V. Andrushchenko, O. Anishchenko, I. Zhorova, L. Kysil, E. Koreneva, V. Kremen, L. Lukyanova, I. Peredborska, V. Primakova, V. Slastenin on the essence and structure of these categories are analyzed. As a result of the analysis of the concepts "postgraduate education" and "adult education" proposed by scholars, it was found that the development of managerial competencies and professionalism of the head of the educational institution, improved and formed in the process of postgraduate education depends not only on previously acquired knowledge and skills, as well as from filling the educational environment with academic disciplines with a high level of scientificity. The basic categories of concepts are analyzed and attention is focused on the closeness of the essence of such concepts as "education" and "postgraduate education"; the essence of the concept of "manager" is clarified and its features in the context of the concept of "head of an educational institution" are singled out.

Key words: education, postgraduate education, adult education, manager, general secondary educational institution, head of general secondary educational institution.

Дата надходження статті: 17.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Данилюк С. С.

УДК 378.015.31:159.93
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi45.89

Гриценко А. П.*,
orcid.org/0000-0002-9107-1394

УПРОВАДЖЕННЯ СПЕЦКУРСУ «МУЛЬТИМЕДІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ІСТОРИЧНІЙ ОСВІТІ» В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ

У статті автором проаналізовано основні теоретичні положення використання мультимедійних засобів навчання у процесі вивчення історії та представлено головні підходи щодо їх вивчення у процесі викладання спецкурсу «Мультимедійні технології в історичній освіті». Звернено увагу на відсутність у науці загальноприйнятої термінології, що стосується новітніх навчальних засобів, зокрема мультимедійних. Ми проаналізували дослідження вітчизняними та іноземними науковцями структури різних типів електронних засобів навчання. У ході цього було виявлено, що навчальні електронні видання як засоби навчання прийнято вважати електронними засобами навчального призначення, що зберігаються на цифрових або аналогових носіях даних і відтворюються на електронному обладнанні.

Крім того, автором представлено структуру та складові елементи спецкурсу «Мультимедійні технології в історичній освіті», що надає студентам необхідну науково-методичну інформацію для систематизації та поглиблення знання методик викладання історії та суспільно-гуманітарних дисциплін, поглиблення загальнотеоретичних і методичних знань використання технологій мультимедіа, озброєння знаннями про принципи побудови уроків історії. Студенти виконують самостійні практичні та творчі завдання. Підсумковий контроль полягає у виконанні тестових завдань та складання конспектів уроків.

Таким чином, курс «Мультимедійні технології в історичній освіті» ґрунтується на міждисциплінарних знаннях, уміннях навичках студентів із дидактики, психології, методик навчання історії та інших суспільно-гуманітарних дисциплін та нових інформаційних технологій і технічних засобів навчання. Викладання спецкурсу можливе як в умовах очного, заочного, так і дистанційного навчання за умови оновлення апаратних та програмних засобів мультимедіа для забезпечення високого рівня викладання дисциплін.

Ключові слова: мультимедійні навчальні засоби, мультимедійні технології, спецкурс, історія, електронні навчальні видання, майбутні вчителі історії.

Постановка проблеми. Активна інформатизація сучасного суспільства та упровадження нових способів комунікації учасників освітнього процесу приводять до необхідності засвоєння новітніх інформаційних технологій ще в процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Цьому сприяє упровадження відповідних спецкурсів під час аудиторної та самостійної роботи студентів.

Аналіз досліджень. Активне вивчення питання застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі майбутніх вчителів історії дослідили науковці В. Агеєв, В. Беспалько, В. Биков, Б. Гершунський, П. Жданович, М. Роберт, С. Свириденко, Р. Селезньова, А. Шестопалюк (розробка загальних теорій використання мультимедіа в освіті); Б. Гершунський, А. Дворецька, Ю. Машбиць, О. Мокрогуз, Д. Чернилевський, М. Шишкіна, П. Фейхі (класифікація різних видів мультимедійних навчальних засобів та суміжних понять); А. Горшков, С. Дмитрієв, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Маєр, Р. Томак, В. Шевченко (створення і застосування мультимедійних навчальних програм); О. Мокрогуз, А. Тележинська, С. Телуха (методичні основи використання засобів мультимедіа на уроці історії).

*© *Гриценко А. П.*

Мета статті. Незважаючи на такий рівень наукових досліджень, проблема упровадження спеціальних курсів з вивчення мультимедійних навчальних засобів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів історії ще недостатньо досліджена в педагогічній теорії та практиці. Метою статті є визначення оптимальних складових спецкурсу «Мультимедійні технології в історичній освіті», урахування специфіки використання мультимедіа в процесі навчання історії, предметне вивчення аспектів використання мультимедійних навчальних засобів у процесі вивчення історії.

Виклад основного матеріалу. Завдяки використанню мультимедійних навчальних засобів у процесі університетської історико-педагогічної освіти відбувається формування інформаційно-комунікаційної складовою професійної компетентності студентів-істориків. Утім серед науковців усе ще відсутній окремий напрям дослідження використання інформаційних технологій у наукових історичних дослідженнях, обробки історичної інформації тощо, який ми за аналогією пропонуємо називати «історико-комп'ютерні технології». Дослідник О. Жданович відзначає, що зараз недостатньо розроблені такі теми: орієнтація історика на ресурси, визначення рівня вірогідності та наукової цінності представлених матеріалів, відсутність алгоритмів їхнього аналізу [2, с. 165–166].

У науковий обіг міцно увійшов спеціальний термін «історична інформатика» (Historical Information Science, History and Computing [7]), яка вивчає історичну інформацію та різні шляхи її створення, зберігання, обробки, вивчення, передавання тощо за допомогою інформаційних (комп'ютерних) технологій. Найбільш перспективними напрямами історичної інформатики, на думку дослідників О. Боонстра, Л. Брьоре, П. Доорна, є моделювання даних, їхня стандартизація; електронна публікація джерел за допомогою технології XML; комп'ютеризований контент-аналіз тексту та аналіз зображень; використання складних статистичних технологій; розробка спеціальних інформаційно-пошукових систем для роботи з історичними даними; 3D-реконструкції, графіка тощо; електронні публікації історичних досліджень, online музейні експозиції [5].

Поряд зі загальновживаним «історична інформатика» до наукового вжитку входить новий термін «Digital history» [6], що перекладається українською «цифрова історія». Л. Бородкін вважає, що «терміни History and Computing, Historical Information Science, історична інформатика мають більш широкий зміст, ніж термін Digital history. Адже історична інформатика як частина сучасної історичної науки включає в себе теоретичну компоненту, пов'язану з джерелознавчою оцінкою електронних ресурсів, містить аналітичні комп'ютеризовані засоби. Більш прикладна галузь Digital history тісно пов'язана зі застосуванням сучасних цифрових технологій при вирішенні завдань створення історичних ресурсів, оцифрування матеріалів у фондах музеїв, архівів, установ збереження історико-культурної спадщини» [1, с. 20]. Також дослідник Д. Кохен вважає, що «Digital history – це підхід до вивчення та репрезентації минулого, що ґрунтується на комп'ютерних інформаційних технологіях, інтернеті та спеціальному програмному забезпеченні [6].

Ми згодні з думкою В. Кулікова [3], що Digital history передбачає історичні дослідження, які спрямовані на широкі завдання збирання, зберігання, презентації та візуалізації історичної та історіографічної інформації за допомогою інформаційних технологій (віртуальні реконструкції, просторові репрезентації, інформаційні інтернет-ресурси, інтерактивні гіпермедіатехнології), а також створення віртуальних наукових спільнот (collaboratories), «вебдванульних» проєктів тощо. У різних закладах вищої освіти упроваджується відповідний курс, як, наприклад, на кафедрі історичної інформатики Московського держуніверситету (з 2011 р.) та в Київському національному університеті ім. Т. Шевченка, проводяться міжнародні семінари.

Актуальність уведення спецкурсу «Мультимедійні технології в історичній освіті» до професійної підготовки майбутніх учителів історії не викликає сумнівів, оскільки майже в усіх освітніх ланках активно впроваджуються дисципліни, які забезпечують успішне застосування інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема технологій мультимедіа, тому створення і запровадження нових курсів, зорієнтованих на оволодіння майбутніми учителями історії в закладах загальної середньої освіти історично-комп'ютерними технологіями є вимогою часу. Саме для забезпечення підготовки майбутніх учителів історії до використання технологій мультимедіа у своїй професійній діяльності, а також формування теоретичних знань та навичок практичного застосування мультимедійних навчальних засобів у процесі викладання суспільно-методичних дисциплін у закладах загальної середньої освіти створений спецкурс «Мультимедійні технології в історичній освіті», уведений до навчального плану факультету філології та історії Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка у спеціалізації – «Середня освіта (Історія)». Він вивчається в 7-му семестрі та завершується заліком. На вивчення навчальної дисципліни відводиться 36 годин / 1 кредит ECTS.

Серед завдань курсу – надання студентам необхідної науково-методичної інформації для систематизації та поглиблення знання методик викладання історії та суспільно-гуманітарних дисциплін, поглиблення загальнотеоретичних і методичних знань із використання технологій мультимедіа на предметах освітньої галузі «Історія»; озброєння майбутніх учителів історії знаннями про принципи побудови уроків історії та суспільно-гуманітарних дисциплін з мультимедійною підтримкою; формування вмінь використовувати мультимедійне програмне забезпечення для підготовки та проведення уроків історії, виховних заходів у закладах загальної середньої освіти.

У процесі опанування курсом студенти отримують знання основних тенденцій інформатизації освіти, вимог до вчителя в інформаційному суспільстві, усвідомлюють правила та норм и роботи школярів з комп'ютерною технікою, основні способи використання мультимедійних технологій на уроках суспільно-гуманітарного циклу, дізнаються про вимоги до створення та застосування мультимедійних навчальних засобів на уроках освітньої галузі «Суспільствознавство» в 5–11-х класах закладів загальної середньої освіти.

Пропонований курс поряд із традиційними та практичними заняттями передбачає застосування дистанційних форм навчання. Основний матеріал розміщено на ресурсах Google Classroom, із кожної теми студент має виконати самостійні практичні та творчі завдання та надіслати результати за допомогою названого ресурсу, де й проводився безпосередній аналіз виконання завдань та оцінювання. Підсумковий контроль полягає у виконанні тестових завдань з допомогою сервісу Google Forms та складанні конспектів уроків суспільно-гуманітарного циклу (історія, правознавство, громадянська освіта), що також надсилається викладачеві через інтернет у системі Google Клас. Такі форми роботи особливо корисні для заочної форми навчання.

Курс «Мультимедійні технології в історичній освіті» ґрунтується на міждисциплінарних знаннях, уміннях навичках студентів із дидактики, психології, методик навчання історії та інших суспільно-гуманітарних дисциплін та нових інформаційних технологій і технічних засобів навчання. У змісті курсу – два змістові модулі: «*Теоретичні засоби використання мультимедіа в історичній освіті* (три теми «Можливості мультимедійних технологій у представленні інформації з історії та суспільно-гуманітарних дисциплін», «Мультимедіа з історії та суспільно-гуманітарних дисциплін» , «Огляд мультимедійних навчальних засобів» та «*Методика застосування мультимедійних навчальних засобів на уроках історії та суспільно-гуманітарних дисциплін*» (шість тем, на яких більш ґрунтовно опановується методика використання електронних підручників та посібників, мультимедійних презентацій

та електронних історичних, інформаційно-довідкові мультимедійні видання (електронні енциклопедії, галереї, інтернет-ресурси), дитячих ігрових історичних навчально-розвивальних видань та тестових мультимедійних програм для контролю історичних знань та умінь), а також особливості структури уроків з історії та суспільно-гуманітарних дисциплін у закладах загальної середньої освіти. Складовими курсу є інформаційна, практична частини, контроль і оцінювання. Зокрема, практичну частину призначено для формування вмінь і навичок майбутніх учителів історії користуватися мультимедійними технологіями на уроках із предметів освітньої галузі «Суспільствознавство».

Студентам також пропонується чіткий алгоритм підготовки мультимедійних матеріалів, критерії відбору мультимедійної інформації та оцінювання мультимедійних фрагментів до уроків освітньої галузі «Суспільствознавство», алгоритм підготовки та вимоги до презентації в програмі PowerPoint, тестів сервісу Google Форми, використання можливостей сервісу Google Клас, вимоги до створення мультимедійних тестів для контролю знань.

Успішне викладання дисципліни вимагає використання певних методів як загальнодидактичних, так і спеціальних методів навчання історії та суспільно-гуманітарних дисциплін, модифікованих з урахуванням особливостей мультимедійних технологій. Передбачається, що важливу роль відіграє самостійна робота студентів.

На лекціях спецкурсу «Мультимедійні технології в історичній освіті» домінує *пояснювально-ілюстративний репродуктивний* дидактичний метод, який забезпечує засвоєння змісту курсу. Студенти отримують стислі теоретичні відомості про виникнення і сутність поняття «мультимедіа», «мультимедійні навчальні засоби», основні принципи організації мультимедійних навчальних засобів з суспільно-гуманітарних дисциплін, програмні та апаратні засоби мультимедійних технологій з історії. Крім того, вивчаються можливості технічних мультимедійних засобів у представленні історичної інформації. Важливе місце на лекціях посідає класифікація мультимедійних навчальних засобів суспільно-гуманітарного циклу в закладах загальної середньої освіти.

Пояснювально-ілюстративний метод завжди вимагає поєднання усного пояснення з демонструванням, ілюстрацією зразків та прикладів, оскільки це сприяє актуалізації навчального досвіду студентів, сприяє розвитку їхньої пізнавальної активності. До лекцій курсу включено значну кількість наочно-демонстраційного матеріалу.

Проблемно-пошуковий метод у вивченні курсу «Мультимедійні технології в історичній освіті» застосовується в підготовці до практичних занять та в організації самостійної роботи студентів. Він реалізовується у визначенні проблемних запитань, створенні проблемних ситуацій, вирішення яких обговорюється студентами разом із викладачем для подальшого самостійного пошуку. Наприклад, під час вивчення теми «Особливості застосування дитячих ігрових історичних навчально-розвивальних видань» викладач ознайомлює студентів із кількома мультимедійними навчальними засобами для учнів. Студенти розглядають ігрові мультимедійні програми (екшени, шутери, аркади, спортивні, квести, рольові, перегони, симулятори, логічні, пригоди, стратегії) на історичну тематику: «Вікторія», «Епоха імперій», «Хрестоносці», «Європа», «Рим», «Козаки», «Помпеї», «Корсари», «Цивілізація», «Світ військових літаків», «Протистояння», «100 років війни», «Історія імперій», «Дипломатія». При цьому педагог звертає увагу, що деякі завдання й історичні ігри з цих програм майже точно повторюються і пропонує для самостійного опрацювання завдання: докладно проаналізувати названі ігри; знайти спільні й відмінні риси в їхньому змісті й структурі; з'ясувати, які саме завдання пропонуються для контролю історичних знань і умінь.

Крім того, увага студентів концентрується на використанні комп'ютерних відеоігор на історичну тематику, які опосередковано (в ігровій формі), візуально з допомогою

реальних історичних персонажів, пейзажів, інтер'єрів, військової техніки, «занурюють» учасників у ті чи інші історичні події, що передбачає володіння певним багажем історичних знань («Assassin's Creed», «Europa Universalis», «Crusader Kings 2», «Total war», «Mount and blade). Вони підвищують інтерес до навчання історії, стимулюють розумові процеси і сприяють довгостроковому запам'ятовуванню історичного матеріалу.

Для успішного засвоєння спецкурсу «Мультимедійні технології в історичній освіті» до самостійної роботи студентів залучається метод творчих завдань, що потребують від учнів творчої діяльності, самостійного пошуку способів вирішення творчого завдання, уміння використати набуті знання в нових умовах, створити щось суб'єктивно чи об'єктивно нове [4, с. 155]. Серед них доцільно виділити демонстрацію прикладів електронних підручників і посібників (ЕП) з історії та суспільно-гуманітарних дисциплін у закладах загальної середньої та вищої освіти; презентацію фрагментів уроків історії та виховних заходів з використанням мультимедійної презентації у програмі Power Point із застосуванням інтерактивних прийомів роботи, а також навчально-історичних комп'ютерних ігор, розважальних історичних відеоігор (стратегій); обговорення позитивних та негативних аспектів запропонованих фрагментів уроків; демонстрація використання можливостей електронної енциклопедії, віртуального музею з презентацією фрагменту уроку історії з використанням можливостей Вікіпедії та її сестринських проєктів тощо.

При цьому бажано, щоб студенти дотримувалися алгоритму підготовки мультимедійних матеріалів до уроків суспільно-гуманітарного циклу: визначення теми, мети, типу та очікувані результати уроку; складання орієнтовної структури уроку у відповідності з метою; продумування етапів, на яких необхідно залучити засоби мультимедіа з аналізом доцільності їх застосування в порівняні з традиційними засобами.

Висновки. Отже, упровадження спецкурсу «Мультимедійні технології в історичній освіті» до університетської підготовки вчителів історії дозволяє подолати протиріччя, які й донині існують у навчанні учителів історії: між високими вимогами сучасної історичної педагогіки, які висуваються до історико-комп'ютерних технологій, і низьким реальним рівнем використання комп'ютерних, зокрема мультимедійних, засобів на уроках історії та в позакласній роботі в закладах загальної середньої освіти. Перелік мультимедійних програм з історії та суспільно-гуманітарних дисциплін, які пропонуються студентам для опрацювання візуальних та аудіальних даних під час вивчення спецкурсу, варто постійно оновлювати з урахуванням стрімкого розвитку сучасного ринку апаратних та програмних засобів мультимедіа для забезпечення високого рівня викладання дисциплін освітньої галузі «Суспільствознавство» в закладах загальної середньої освіти.

Викладання спецкурсу можливо як в умовах очного, заочного, так і дистанційного навчання: усі складові дисципліни розташовані на ресурсі Google Клас, консультації викладача в достатньому обсязі забезпечуються електронним листуванням через пошту або через названий ресурс, а також з допомогою організації конференцій на платформі Zoom. В умовах неухильного розвитку мультимедійних технологій питання якісного методичного та дидактичного упровадження спецкурсу є перспективним для подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел:

1. Бородкин Л. И. Digital history: применение цифровых медиа в сохранении историко-культурного наследия? *Историческая информатика. Информационные технологии и математические методы в исторических исследованиях и образовании*. 2012. № 1. С. 14–21.
2. Жданович О. Історіографічні аспекти наукової інформатики. *Спеціальні історичні дисципліни: питання теорії та методики*. 2005. № 12. С. 154–168.

3. Куліков В. О. Digital history: становлення, сучасний стан, перспективи. *Спеціальні історичні дисципліни*. 2013. № 21. С. 27–44.
4. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М. : Педагогика, 1990. 192 с.
5. Boonstra O., Breure L., Doorn P. Past, Present and Future of Historical Information Science. Amsterdam, 2004. URL: http://www.niwi.knaw.nl/nl/geschiedenis/onderzoek/onderzoeksprojecten/past_present_future_of_historical_information_science/new/
6. Cohen D., Rosenzweig R. Digital History: A Guide To Gathering, Preserving, and Presenting the Past on the Web. Philadelphia, 2005. 328 p.
7. McCrank L. J. Historical Information Science: An Emerging Unidiscipline. New Jersey, 2001.

References:
1. Borodkin, L. I. (2012). Digital history: primenenie cifrovyh media v sohranenii istoriko-kul'turnogo naslediya? [Digital history: the use of digital media in the preservation of historical and cultural heritage?]. *Istoricheskaya informatika. Informacionnye tekhnologii i matematicheskie metody v istoricheskih issledovaniyah i obrazovanii*, 1, 14–21 [in Russian].
2. Zhdanovych, O. (2005). Istoriohrafichni aspekty naukovoyi informatyky [Historiographical aspects of scientific informatics]. *Spetsial'ni istorychni dystsypliny: pytannya teoriyi ta metodyky*, 12, 154–168 [in Ukrainian].
3. Kulikov, V. O. (2013). Digital history: stanovlennya, suchasnyy stan, perspektyvy [Digital history: formation, current state, prospects]. *Spetsial'ni istorychni dystsypliny*, 21, 27–44 [in Ukrainian].
4. Unt, I. E. (1990). *Individualizaciya i differenciaciya obucheniya* [Individualization and differentiation of education]. Moscow: Pedagogika [in Russian].
5. Boonstra, O., Breure, L., & Doorn, P. (2004). *Past, Present and Future of Historical Information Science.* Amsterdam. Retrieved from http://www.niwi.knaw.nl/nl/geschiedenis/onderzoek/onderzoeksprojecten/past_present_future_of_historical_information_science/new/ [in English].
6. Cohen, D., & Rosenzweig, R. (2005). *Digital History: A Guide To Gathering, Preserving, and Presenting the Past on the Web.* Philadelphia [in English].
7. McCrank, L. J. (2001). *Historical Information Science: An Emerging Unidiscipline.* New Jersey [in English].

Hrytsenko A. P.,
orcid.org/0000-0002-9107-1394

IMPLEMENTATION OF THE SPECIAL COURSE "MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN HISTORICAL EDUCATION" IN THE SYSTEM OF TRAINING OF FUTURE HISTORY TEACHERS

In this article the author analyzes the main theoretical principles of the use of multimedia learning tools in the process of history study and presents the main approaches to their study in the course of teaching the course "Multimedia Technologies in Historical Education". Attention is drawn to the lack of conventional terminology in science regarding the newest teaching aids, in particular multimedia. We have analyzed studies by domestic and foreign scholars on the structure of different types of e-learning tools. In the course of this, it was found that educational electronic publications, as a means of learning, were considered to be electronic educational tools. This happens if they are stored on digital or analog storage media and played on electronic equipment.

In addition, the author presents the structure and components of the special course "Multimedia Technologies in Historical Education", which provides students with the necessary scientific and methodological information to systematize and deepen the knowledge of teaching methods of history and social and humanitarian disciplines, the deepening of general theoretical and methodological technologies, equipping them with knowledge of the principles of history lessons. Students complete independent practical and creative tasks. The final control is to complete the test tasks and compile lessons.

Thus, the course "Multimedia Technologies in Historical Education" is based on interdisciplinary knowledge, skills of students in didactics, psychology, teaching methods of history and other social sciences and humanities and new information technologies and technical means of teaching. Teaching of the special course is possible both in terms of full-time, distance and distance

learning, provided the updating of multimedia hardware and software to ensure a high level of teaching of the disciplines.

Key words: multimedia educational tools, multimedia technologies, special course, history, electronic educational publications, future history teachers.

Дата надходження статті: 20.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Курок В. П.

УДК 59.947.5:37:140.8:[378:37.091.12:5-051]:122 (045)
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi45.88*

Колесник М. О.*,
orcid.org/0000-0003-0775-4035

СТАНОВЛЕННЯ ПРИЧИННО-СИСТЕМНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ

У статті розглянуто питання становлення наукового світогляду на основі причинно-системного підходу, що складає основу у формуванні універсальної наукової картини світу майбутніх учителів природничих спеціальностей. Проаналізовано дискусійні думки, останні дослідження щодо становлення наукового світогляду студентів вищих педагогічних навчальних заходів. Розкрито суть світоглядних понять, що складають вісь дидактичного ядра моделі формування універсальної картини світу індивіда. Дається визначення поняття «природопричинність», яким пояснюється приналежність поняття до категорії світоглядного. Охарактеризовані основні універсальні закономірності (доцільність, системність та інтеграція, єдність, різноманіття, узаємопов'язаність, універсальність, системоутворення), дидактичні умови дидактичного резонансу, формування дидактичних атракторів, дидактичної контамінації, дидактичної збалансованості диференціації та інтеграції в змісті освіти та дидактичного моделювання та проєктування, що складають дидактичне ядро моделі формування універсальної наукової картини світу та визначені основні категорії світоглядних понять на прикладі природничо-наукової складової змісту освіти. Представлені експериментальні дані локальних експериментів щодо впливу запропонованої методологічної концепції та методичного підходу у формуванні світоглядних понять на рівень теоретичного мислення студентів старших курсів природничих спеціальностей педагогічних закладів вищої освіти. В аргументації дидактичних положень ураховуються положення теорії розвитку понять та пропонуються рівні причинно-системного узагальнення – ієрархічно-системний, який дозволяє фрактальну аналогію поняття за рівнями організації матерії, та образно-символічний. Пропонується спосіб формування світоглядних понять за допомогою універсального алгоритму законів природи.

Ключові слова: дидактичне ядро, світоглядні поняття, універсальна наукова картина світу, дидактичні умови, причинно-системний підхід.

Постановка проблеми. Перед сучасною освітою постає завдання сформувати еволюційний, причинно-системний світогляд усіх суб'єктів освіти. Ми спираємось на визначення: причинно-системний світогляд як система поглядів, оцінок та образних уявлень про світ, яка обґрунтована з точки зору причинно-системних зв'язків на основі всезагальних універсальних законів природи, водночас є динамічною системою концептуальних утворень як результату попереднього досвіду людини, що детермінує спосіб сприйняття, інтепретації та категоризації світу, а також визначає стратегії і тактики взаємодії людей, колективів, суспільних інститутів. Убачаємо певну

*© *Колесник М. О.*

еквівалентність понять «причинно-системний світогляд» та «науковий світогляд», тож надалі вважатимемо їх синонімічними за смислом.

Питання становлення наукового світогляду в освітньому процесі є питанням дискусійним. У розгляді нашого предмета дослідження розглянемо методологічні питання взаємозв'язку між поняттями «образ світу», «наукова картина світу» та «науковий світогляд». Визначаючи науковий світогляд, розглядається певна сума знань, спосіб осягнення дійсності або відношення до нього, система поглядів, переконань та уявлень про світ. Одним зі завдань освіти є формування наукового світогляду. Певний стереотип, що навчання, зокрема в закладах вищої освіти, надає людині весь необхідний обсяг знань для подальшого розвитку як професіонала, сьогодні вже не справджується. Ураховуючи неперервний характер освіти, можна говорити й про неперервність та видозміну й світоглядних позицій індивідума. Тож механізми природничої освіти варто описувати мовою системного світобачення, а саме: картини світу, що розкриває закономірності складних відкритих, динамічних, здатних до самоорганізації систем.

Аналіз досліджень. Увага освіти сьогодні, на думку М. Арутюнян, приділяється таким функціональним складовим образу світу, що пов'язуються зі становленням наукового світогляду особистості як світовідчуттям, світорозумінням, світотворенням людини [1]. Ми погодимося з думкою про те, що спеціалізація має свої межі у формуванні наукового світогляду та додамо про провідну роль у цьому процесі фундаментальних дисциплін, зокрема у вищих закладах освіти. Науковий світогляд сьогодні має в себе увібрати не тільки й не стільки знаннєву парадигму становлення освітнього простору кожного фахівця, скільки його креативну сутність, яку забезпечує, перш за все, гуманітарна складова, тому вона також має бути методологічно охопленою разом з природничонауковою. Така світоглядна парадигма задає орієнтири ментальності, що будує ментальний образ світу людини. Тож можемо трактувати світогляд як спосіб (інструмент) осягнення дійсності.

Уточнимо, що образ світу розглядається нами не як ментальна модель, яка трансформується в конкретний спосіб осягнення навколишнього світу людиною, а як модель світобудови причиннісного плану, що характеризується змістом вищих ідеалів людства та принципами функціювання ноосфери, а також бере своєю основою архетипи суспільства, що мають розглядатися детально у світовій культурі. Тільки за такої умови поєднання, можемо говорити й про ментальні конструкції як похідні від цілісного ноосферно-духовного утворення, а також методологічне сходження наукової та освітньої парадигми. Причинно-системний світогляд розглядається нами водночас і як спосіб осягнення та інтерпретації дійсності, у результаті чого народжується образ світу, а відтак – формується й наукова картина світу. Світоглядні знання таким чином пояснюють явища дійсності. Тож і тлумачення або інтерпретування їх має відповідати природному алгоритму всезагальних універсальних законів світобудови. Причинно-системний світогляд дає можливість побачити зв'язки між образними уявленнями людини, розглянути дійсність з різних сторін явища, або процесу.

Світоглядне знання розподіляється, як світло через призму, виявляючи спектр взаємодій у природі, тому можемо говорити про світогляд, як такий, що «просочує» наскрізь наукову картину світу, що формується, виявляючи й рушійну силу пізнання, і критерій відповідності образу світу. Плинність процесу або явища в природі сприяє розвитку багатомірності мислення. Про інтеграцію в системі освіти здебільшого вели розмову в межах загальноосвітнього значення. Сьогодні все більше уваги приділяється цьому питанню саме у вищій освіті, зокрема природничій. Тож ми погоджуємось з Ільченко В.Р. щодо питання підготовки вчителів, здатних викладати інтегровані дисципліни [4]. Вирішення цього завдання стає можливим у принципово новому баченні системи освіти, результатом якої повинні стати системні предметні

та метапредметні знання, узагальнені експериментальні вміння та навички, необхідні для вирішення не тільки традиційних задач, але й глобальних проблем. Підготовка майбутнього вчителя в контексті природничої освіти є створенням освітнього простору у взаємодії викладача та студента у взаємодоповненні їхнього особистого пошуку та розвитку.

Зазначені методологічні умови розробки педагогічної концепції в роботах зарубіжних дослідників (Краєвський В. В., Гершунський Б. С.) [3; 7] та вітчизняних дослідників (Ільченко В. Р., Степанюк А. В., Грубінко В. В., Безпалько В. П.) [2; 4; 11] дозволяє вести розмову про те, що будь-яка педагогічна концепція повинна відповідати сучасним вимогам як система узагальнених знань, властивостей та способів зміни конкретних галузей педагогічної дійсності, а сааме: логічна залежність одних елементів педагогічної концепції від інших; системність теоретичного знання та безпосередній його зв'язок з визначеними філософськими та психологічними знаннями.

Мета статті – описати структуру дидактичного ядра в моделі формування універсальної картини світу (УНКС) студентів педагогічних ЗВО та визначити місце і роль світоглядних понять у розвитку наукового світогляду за моделлю УНКС на прикладі змісту природничої освіти; частково описати ефективність пропонованого підходу під час проведення локального педагогічного експерименту.

Виклад основного матеріалу. Методологічне та змістовне ядро УНКС, що мають складовими основні закони фундаментальних природничих дисциплін, описують загальну світобудову. Універсальний алгоритм всезагальних законів природи на основі принципів моделювання УНКС є виявленим в основних трьох станах життя, відтак – функціональних станах систем життя (минулому, теперішньому та майбутньому) та формує **єдину природопричинність** буття, яка розкривається через світоглядні поняття.

Сформулюємо **загальні універсальні закономірності**, які пропонуємо в обґрунтуванні конструювання змісту освіти відповідно запропонованої моделі УНКС. **Доцільність** (зміст освіти повинен бути спрямованим на здійснення мети педагогічної системи – формування культурно-продуктивної особистості, яка володіє причинно-системним світоглядом). Система має своє призначення, яке зумовлене більшою системою. **Системність та інтеграція** (зміст освіти має бути екологічним, базуватися на цінності світової культури й універсальні закони розвитку та взаємодії; зміст повинен орієнтувати на побудову внутрішньої системи цінностей, на поєднання й співпрацю зі світом; має включати в себе міжпредметні зв'язки, що сприятиме формуванню системної, цілісної картини світу, розумінню місця й ролі людини в ньому як його невід'ємної частини). Система включена в ієрархію більших систем та прагне до узгодження цінностей між особистістю та суспільством. **Розвиток** (зміст повинен ураховувати сучасні наукові досягнення, спиратися на універсальні закони розвитку, мотивувати на неперервність зростання людини протягом усього життя). Система знаходиться в постійному русі, зміні та розвитку. **Єдність** (зміст повинен передбачати єдність теорії та практики, навчання та праці, що сприяє як інтелектуальному, так і духовно-моральному розвитку; формування людини-громадянина, інтегрованого в суспільство й націленого на його розвиток, удосконалення). Система цілісна та взаємозв'язана з усіма елементами більшої системи. **Багатоманіття** (зміст повинен сприяти різносторонній професійній орієнтації тих, хто навчається, сприятиме формуванню унікальності та неповторності кожного майбутнього фахівця). **Взаємопов'язаність** (зміст освіти повинен передбачати розвиток емоційно-чуттєвої й мотиваційної сфери, викликати емоційний резонанс). Система є сукупністю багаторівневих зв'язків, що відбуваються відносно одночасно. **Універсальність системоутворення** (зміст освіти повинен відповідати віковим можливостям тих, хто навчається, бути природовідповідним й здоров'яутворювальним). Система формується взаємодіє та розвивається за універсальними законами.

Означимо **дидактичні умови формування УНКС**, які знаходяться в причинно-системних зв'язках відповідно до основних методологічних принципів моделювання УНКС [5; 6]:

1. **Дидактичний резонанс.** Резонанс призначення людини із змістом її освіти, що тісно пов'язаний із цілепокладанням та цілереалізацією в змісті освіти. Ми розглядаємо також дидактичний резонанс як досягнення найвищої узгодженості дій не тільки в ієрархічній системі «викладач-студент» або «вчитель-учень», але й у синергетичній системі «студент-студент», «учень-учень», що призводить до найточнішої передачі образу світу через формування світоглядних понять. Дидактичний резонанс зумовлює з одного боку – індивідуальну карту навчання (відповідно призначення людини та мети її навчання), з іншої – загальнонауковий базовий зміст освіти, зумовлений системним, логічним поєднанням основ наук у розгляді конкретних світоглядних понять, явищ та процесів, у тому числі з опорою на систему виховання, що формує стійку внутрішню мотивацію та систему цінностей [8].

2. Порядок **дидактичних атракторів** (що відповідають атракторам моделі УНКС), за якими розкривається універсально-діалектичний алгоритм розвитку світоглядних понять, відповідає універсальному алгоритму всезагальних законів природи. Дидактичний атрактор розглядається нами, як основна дидактична мета освіти, що зосереджує на собі основну увагу розгляду об'єкту, явища, процесу, ураховуючи різні траєкторії його розвитку на основі причинно-системного підходу, включає в себе цілепокладання та цілереалізацію.

3. **Дидактична узгодженість змісту** міждисциплінарних зв'язків відповідно моделі УНКС, а сааме: **дидактична контамінація** в термінологічному апараті, зокрема в природничих та соціогуманітарних науках та між ними, що має призвести до єдиної чистої синтетичної одиниці понятійного аппарату в судженнях та поглядах на основи світобудови за допомогою універсального алгоритму всезагальних законів природи та універсальних принципів моделювання УНКС.

4. **Дидактична збалансованість диференціації та інтеграції** у формуванні змісту освіти, що зумовлює ***дидактичну комплементарність*** між природничо-науковою та соціально-гуманітарною гілками УНКС.

Аналітична фаза дидактичного циклу пізнання розглядається нами від загального до конкретного, від надсистемного рівня до людини. Синтетична фаза розглядається, як застосування на практиці в поєднанні пізнаного від конкретного до загального, від людини – до людства, спонукаючи зміни у світоглядній сфері самої людини.

5. **Дидактичне прогнозування та проєктування** в освітній діяльності зумовлює оптимальний добір форм, методів та засобів для досягнення визначеної мети.

Графічне зображення дидактичного ядра моделі формування УНКС на прикладі змісту природничої освіти базується на концентрично-коловому способі зображення причинно-системних зв'язків означених детермінант (рис. 1).

Дидактичні умови формування УНКС у змісті освіти (дидактичний резонанс, порядок дидактичних атракторів за універсально-діалектичним алгоритмом розвитку світоглядних понять, дидактична контамінація в термінологічному апараті, дидактична збалансованість диференціації та інтеграції в змісті освіти, дидактичне прогнозування та проєктування) відіграють роль послідовного з'єднуючого начала, яке забезпечує взаємозв'язки в системі змісту освіти в самому питанні формування наукового світогляду майбутнього вчителя – студента вищих педагогічних ЗВО. Центральне місце в дидактичному ядрі займають три позиції світоглядних понять, умовно розподілених за категоріями «простору», «часу» та «енергії» та неділимих світоглядних понять, що «одягають» універсальну методологічну світоглядну вісь у змісті зокрема вищої природничої освіти, що формується з провідних ідей УНКС.

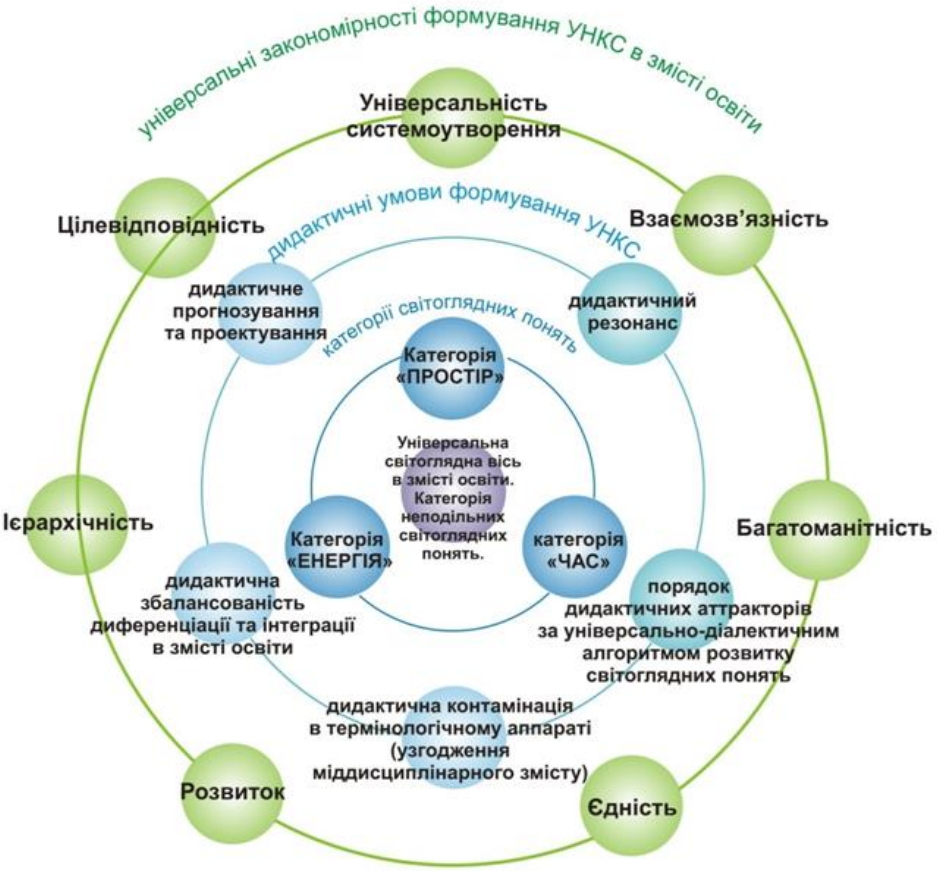

Рис. 1. Дидактичне ядро моделі формування УНКС

Для перевірки ефективності запропонованої концепції дидактичного ядра в моделі формування УНКС нами був проведений локальний експеримент серед студентів магістратури в експериментальному курсі «Універсальна наукова картина світу – методологія природознавства» на базі природничого факультету Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка у 2018–2020 н.р. Для опанування світоглядними поняттями нами були виділені пари понять, що складають основу світоглядної вісі УНКС.

Складені взаємозалежності як еталонний варіант відповідей, до яких додається конкретний приклад явищ та процесів природи, були використані також і як діагностичний показник рівня сформованості теоретичного мислення студентів за критеріями повноти (П), точності (Т) та узагальнення (У) (методика дослідження теоретичного мислення [10]). Вибірка склала 84 осіб (рис. 2). Зважаючи на отримані результати, можна говорити про збільшення значень показників за критеріями повноти, точності й узагальненості.

Таким чином, буде неправильним розглядати світоглядне поняття тільки на одному з рівнів в УНКС. Воно поступово розвивається на всіх рівнях УНКС, як і будь-яке поняття, відповідно до того, який рівень мислення при цьому задіяний – від точкового – до об'ємного та системного відповідно до рівнів моделі УНКС. Так формуватиметься причинно-системний світогляд людини та здійснюватиметься розвиток системно-логічного мислення, яке вбирає в себе всі існуючі на цей момент види й типи мислення на основі циклічного розвитку світоглядних понять. Відтак інтегрований зміст міждисциплінарних курсів природничого напрямку за принципами моделі формування УНКС передбачає причинно-системне становлення світоглядних понять в осягненні світобудови як світоглядної вісі в студентів педагогічних ЗВО.

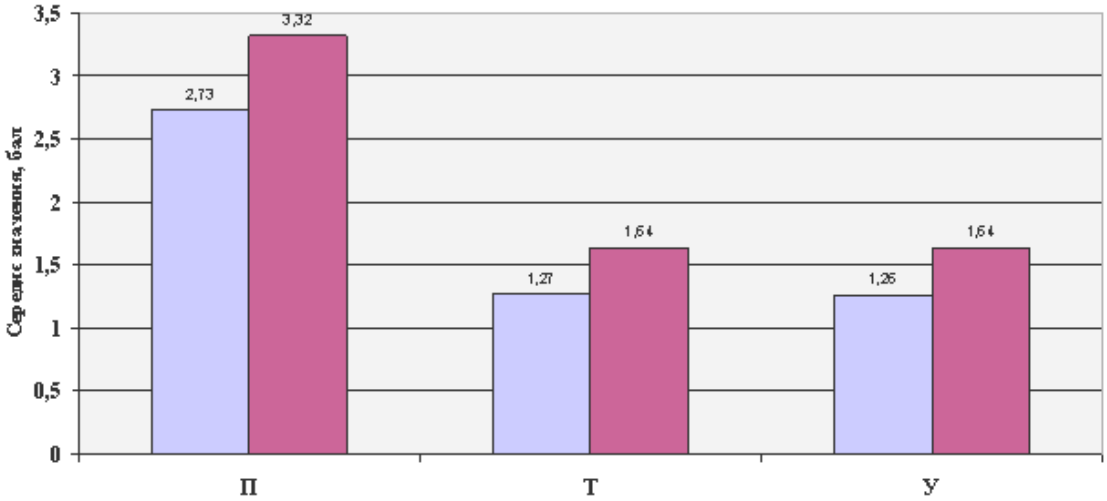

Рис. 2. Порівняння рівня теоретичного мислення (узагальнені результати) при опануванні світоглядними поняттями до та після проходження експериментального курсу «Універсальна наукова картина світу – методологія природознавства» студентами 4 та 5 років навчання

Висновки. Ураховуючи основні положення теорії розвитку понять ми додаємо рівні причинно-системного узагальнення – ієрархічно-системний, який дозволяє фрактальну аналогію поняття за рівнями організації матерії, та образно-символічний. Світоглядне поняття має прогностичний та евристичний потенціал. У процесі навчання в системі ієрархічно обумовлених рівнів життя й свідомості варто стимулювати дослідницьку мотивацію пошуку щодо будови природи, функціювання світу. Через розкриття світоглядного поняття ми виходимо на усвідомлення більшої системи життя за допомогою універсального алгоритму законів природи. У змісті природничої освіти ми розглядаємо ці поняття вузькофункціонально, прибираючи сутність ієрархічного взаємообумовленого розвитку природи в освіті людини.

Перспективним для подальшого наукового пошуку є розгляд універсальної методологічної світоглядної вісі у вигляді провідних ідей побудови світу в змісті освіти (як природничої, так і гуманітарної), попереджаючи «розібраність» науки та освіти в цілому, на яку повинні бути «нанизані» світоглядні поняття.

Список використаних джерел:

1. Арутюнян А. Мировоззрение и образование: становление новой парадигмы. *Философия образования. Высшее образование в России. 2004. № 12. С. 32–37.* URL: https://cyberleninka.ru/article/v/mirovozzrenie-i-obrazovanie-stanovlenie-novoy-paradigmy.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989. 192 с.
3. Гершунский Б. С. Философия образования: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. 432 с.
4. Ильченко В. Р. Формирование естественнонаучного миропонимания школьников. М. : Просвещение, 1993. 192 с.
5. Колесник М. О. Методологія формування універсальної природничо-наукової картини світу у студентів природничих спеціальностей. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: збірник наукових праць. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2019. № 64. С. 41–46.
6. Колесник М. О., Поляков В. А. Моделювання наукової картини світу на основі універсального алгоритму всезагальних законів природи. *Директор школи, ліцею, гімназії. Спеціальний тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. К. : Гнозис, 2019. № 4. Кн. 2. Том III (85). С. 405–422.

7. Краевский В. В. Методологические характеристики научного исследования. *Народное образование.* 2010. № 5. С. 135–143.
8. Поляков В. А. Моделирование психологической системы. Формирование креативной личности в акмеологии. Мн. : Вэвэр, 2000. 124 с.
9. Поляков В. А., Колесник М. О., Жиденко А. О., Жара Г. І., Лісогор Т. М. Концепція універсальної освіти України: базові положення та методологічні орієнтири (проект). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки.* Чернігів : ЧНПУ, 2018. Вип. 152: у 2-х томах. Том 2. С. 203–214.
10. Скребец В. А. Экологическая психология: Программа изучения дисциплины. К. : МАУП, 1998. 26 с.
11. Степанюк А., Грубінко В., Колесник М., Інноваційні підходи до формування змісту природничої освіти школярів. *Освіта XXI століття: теорія, практика, перспективи* : матеріали Першої міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, м. Київ, 18 квіт. 2019 р. / *Дидактика: теорія і практика* : зб. наук. праць. Київ, Україна : Фенікс, 2019. С. 37–39.

References:

1. Arutjunjan, A. (2004). Mirovozzrenie i obrazovanie: stanovlenie novoj paradigmy [Worldview and education: the rise of the new paradigm]. *Filosofija obrazovanija. Vysshee obrazovanie v Rossii*, 12, 32–37. Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/v/mirovozzrenie-i-obrazovanie-stanovlenie-novoy-paradigmy [in Russian].
2. Bespal'ko, V. P. (1989). *Slagaemye pedagogicheskoj tehnologii* [Components of a pedagogical technology]. Moscow: Pedagogika [in Russian].
3. Gershunskij, B. S. (1998). *Filosofija obrazovanija* [Philosophy of education]. Moscow: Moskovskij psihologo-social'nyj institut [in Russian].
4. Il'chenko, V. R. (1993). *Formirovanie estestvennonauchnogo miroponimanija shkol'nikov* [Developing schoolchildren's natural-scientific world outlook]. Moscow: Prosveshhenie [in Russian].
5. Kolesnyk, M. O. (2019). Metodolohiia formuvannia universalnoi pryrodnycho-naukovoi kartyny svitu u studentiv pryrodnychykh spetsialnostei [Methodology of Forming Natural-scientific Worldview of the Natural Science Students]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii I zahalnoosvitnii shkolakh,* 64, 41-46 [in Ukrainian].
6. Kolesnyk, M. O., & Poliakov, V. A. (2019). Modeliuvannia naukovoi kartyny svitu na osnovi universalnoho alhorytmu vsezahalnykh zakoniv pryrody [Modelling a scientific worldview on the premises of universal laws of nature]. *Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii. Spetsialnyi tematychnyi vypusk "Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru",* 4 (3 (85)), 405–422 [in Ukrainian].
7. Kraevskij, V. V. (2010). Metodologicheskie harakteristiki nauchnogo issledovanija [Methodological features of scientific research]. *Narodnoe obrazovanie*, 5, 135-143 [in Russian].
8. Poljakov, V. A. (2000). *Modelirovanie psihologicheskoj sistemy. Formirovanie kreativnoj lichnosti v akmeologii* [Modelling a psychological system. Forming a creative personality in acmeology]. Mn.: Vjevjer [in Russian].
9. Poliakov, V. A., Kolesnyk, M. O., Zhydenko, A. O., Zhara, H. I., & Lisohor, T. M. (1998). Kontseptsiia universalnoi osvity Ukrainy: bazovi polozhennia ta metodolohichni oriientyry (proekt) [The concept of universal education in Ukraine: fundamentals and methodological guidelines]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka. Seriia: pedahohichni nauky*, 152 (2), 203-214 [in Ukrainian].
10. Skrebec, V. A. (1998). *Jekologicheskaja psihologija* [Ecological psychology]. Kyiv: MAUP [in Russian].
11. Stepaniuk, A., Hrubinko, V., & Kolesnyk, M. (2019). Innovatsiini pidkhody do formuvannia zmistu pryrodnychoi osvity shkoliariv [Innovative approaches to modelling the content of schoolchildren's natural education], *Osvita XXI stolittia: teoriia, praktyka, perspektyvy,* materialy Pershoi mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii [Education of the XXI century: theory, practice, prospects, Proceedings of the 1st Internetional Scientific and Practical Internet Conference]. Kyiv [in Ukrainian].

Kolesnyk M. O.,
orcid.org/0000-0003-0775-4035

DEVELOPING FUTURE TEACHERS' CAUSATIVE-SYSTEMIC WORLD OUTLOOK WITHIN THE MODEL OF SHAPING UNIVERSAL SCIENTIFIC WORLDVIEW

The article addresses the issue of implementing causative-systemic approach towards shaping scientific world outlook that targets the development of future natural science teachers' universal scientific worldview. The article analyses recent concepts and discussions concerning the development of pedagogical universities' students' scientific world outlook. The paper addresses a number of fundamental notions comprising the nuclear segment of a person's worldview. The article discusses the notion of "natural causality" and draws its correlations to basic categories that shape one's worldview. The paper outlines basic patterns and principles (those of purpose, systemic integration, wholesomeness, variability, coherence, systemic organization, universal nature etc.), conditions of a "didactic resonance", shaping of "didactic attractors", and defines didactic contamination, didactic balance, didactic modeling as nuclear constituents of the suggested model of shaping teachers' universal scientific worldview. Special attention is paid to the natural-scientific component of the said worldview. The article discusses experimental data that reflect the results of implementing the suggested model and methodology at the university level. The results testify to the achieved impact upon the level and quality of natural science senior students' theoretical thinking.

Didactic notions and assumptions are generalized in image-symbolic and hierarchical systemic planes thus explicating causative fractal analogies of the worldview's notional components. Shaping the said notions is carried out in regard to the patterns suggested by the universal laws of nature. The article also employs the principle of synergy: the universal scientific worldview is modeled as a consequential construal resulting from interaction and mutual amplification of scientific-informational and methodological-conceptual planes.

Key words: didactic nucleus, worldview notions, universal scientific worldview, didactic conditions, causative-systemic approach.

Дата надходження статті: 20.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Проніков І. К.

УДК 378.091.3:81'24:811.114
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi45.57*

Котловський А. М.*,
orcid.org/0000-0001-6320-0235

КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ ДЛЯ ЕФЕКТИВНОГО ПРЕДСТАВЛЕННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЇ-ДОПОВІДІ МАЙБУТНІМИ ЕКОНОМІСТАМИ

Стаття порушує питання наповнення змісту навчання іноземної мови професійного спілкування майбутніх економістів, а саме: включення основних ділових ситуацій професійного спілкування, особливостей дискурсу, комунікативних стратегій. У методиці викладання іноземних мов існують різні підходи до трактування комунікативних стратегій, набору їхніх складових. На основі аналізу праць дискурсознавців розуміємо комунікативну стратегію як модель спілкування з відповідними компонентами: мовленнєвий намір, смисл та обсяг інформації, мовленнєві засоби, тип мовлення, стиль, жанр мовлення. Ділова презентація – це професійно підготовлене монологічне висловлювання, яке має чітку структуру побудови, містить результати аналітичного дослідження (певної економічної проблеми), спрямоване на інформування, мотивування та переконання аудиторії у важливості поданої інформації, перевагах представленого предмета. Комунікативний намір презентації-

* © ***Котловський А. М.***

доповіді – інформувати слухачів про стан бізнес-процесу. Виклад матеріалу, який дотримується послідовності: проблема – тема – тези – аргументи, використання спеціальних прийомів (цитата, риторичне запитання), фонологічних прийомів (зміна висоти тону, інтонації) викликає інтерес аудиторії, спонукає її до певної дії. Використання засобів міжфразового зв'язку забезпечують експліцитну зв'язність презентації, використання мовних засобів, які експліцитно чи імпліцитно містять прагматичну установку аргументації, забезпечують можливість регулювання поведінки слухачів. Мовленнєві кліше підвищують ситуативну заданість мовлення, його стійкість, стислість та виразність. Виявлено, що граматичні явища, лексичний запас, синтаксичні конструкції, прагматичні установки інформативних, спонукальних, аргументативних комунікативних стратегій забезпечують ефективність представлення презентації-доповіді.

Ключові слова: комунікативні стратегії, презентація-доповідь, прийоми, засоби, граматичні явища, лексичний запас, синтаксичні конструкції, прагматичні установки.

Постановка проблеми. Зміст навчання іноземної мови професійного спілкування майбутніх економістів передбачає формування в студентів комунікативної компетентності. Оволодіння англомовної комунікативної компетентності в діловому спілкуванні формує готовність студентів до реалізації професійних цілей. Навчальні програми з англійської мови для професійного спрямування включають мету, зміст навчання, визначають перелік необхідних для оволодіння вмінь, шляхи оцінювання навчальних досягнень, але залишають поза увагою окреслення основних ділових ситуацій професійного спілкування майбутніх економістів.

Аналіз досліджень. Аналіз останніх досліджень вітчизняних методистів свідчить про актуальність розроблення методик навчання професійно орієнтованого говоріння. Увага більшості дослідників зосереджена на навчанні іншомовного презентаційного мовлення. Н. Драб, Ю. Авсюкевич, Н. Лямзіна, А. Онуфрів, О. Метьолкіна досліджували презентаційні промови майбутніх економістів; Я. Дьячкова присвятила свою розвідку англомовному монологу-переконанню майбутніх юристів. Англомовне монологічне мовлення майбутніх лікарів-педіатрів досліджувала Х. Цимбровська, майбутніх фахівців туризму – О. Бабюк, майбутніх дизайнерів І. Корнєєва. Усі дослідження ретельно аналізують дискурс професійного спілкування, акцентуючи на необхідності виокремлення відповідних комунікативних стратегій.

Мета статті – обґрунтувати набір комунікативних стратегій, необхідних для представлення ефективного монологу-доповіді.

Завдання дослідження: представити інтерпретацію поняття «комунікативна стратегія» в методиці викладання іноземних мов; охарактеризувати складові ділового спілкування фахівців економічних спеціальностей; обґрунтувати доцільність використання інформативних, спонукальних, аргументативних стратегій у презентації-доповіді.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел з метою окреслення поняття «комунікативної стратегії» та її складових для використання в методичних дослідження професійного спілкування; опис комунікативних стратегій, необхідних для представлення презентації-доповіді майбутніх економістів.

У методиці викладання іноземних мов інтерпретацію поняття «стратегії» представляють Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти. Стратегію розглядають як: 1) організовану, цілеспрямовану та керовану лінію поведінки, обрану індивідом для виконання завдання; 2) мовленнєві засоби, які студент застосовує для мобілізації та балансу своїх ресурсів, активізації вмінь та навичок, для того, щоб задовольнити комунікативні потреби та успішно виконати визначене завдання [7, с. 10, 57].

У науковій літературі стратегії вивчення іноземної мови розділяють на навчальні, комунікативні, соціальні (Дж. Рубін) [21], метакогнітивні, когнітивні, соціальні/афективні

(О'Маллі, А. Шамо) [18], когнітивні, компенсаторні (У. Рампіллон) [20], навчальні, стратегії використання іноземної мови в різних видах мовленнєвої діяльності, комунікативні (І. Задорожна) [8, с. 96]. В основі класифікацій стратегій вивчення іноземної мови лежить підхід, який пропонує Р. Оксфорд, а саме: виокремлення лише двох стратегій: прямі та непрямі стратегії. Прямі навчальні стратегії використовують для виконання мовних та мовленнєвих завдань і стосуються безпосередньо вивчення мовного матеріалу. Непрямі навчальні стратегії належать до загального управління процесом вивчення мов: планування, керування та оцінювання [19, с. 17].

Услід дослідженням вітчизняних дослідників [13, с. 445], комунікативну стратегію трактуємо, як лінію комунікативної поведінки студентів у ситуації спілкування для подолання труднощів, спричинених недостатністю рівня сформованості мовленнєвих компетентностей та недостатнього досвіду спілкування. Необхідно зауважити, що комунікативна взаємодія не обмежується лише подоланням труднощів. Комунікативні стратегії розглядають як спосіб організації мовленнєвої поведінки відповідно до намірів мовця [12]. Мовець ухвалює рішення стосовно вибору певних комунікативних дій та мовних засобів та враховує умови і учасників спілкування [9].

На основі аналізу праць Ф. Бацевича, Т. ван Дейк науковці Н. Микитенко, Н. Рожак, І. Семеряк трактують комунікативну стратегію як модель спілкування, що реалізується в комплексі правил і послідовності мовленнєвих дій, яких дотримується адресант [17, с. 49–54]. Вербальну комунікацію формують взаємопов'язані репліки співрозмовників. Адресант є автором повідомлення задля реалізації комунікативних інтенцій ним використовуються різноманітні стратегії презентації інформації, спонукальні стратегії, емоційно- та оцінно-діяльнісні стратегії, спрямовані на адресата [4, с. 52.]. Адресат сприймає повідомлення, інтерпретує його відповідно до своїх когнітивних стратегій та відповідно реагує, реалізуючи свою комунікативну інтенцію, дозволяючи адресантові реалізовувати кооперативні стратегії [там само].

Складовими стратегії мовленнєвого спілкування, які формують ментальний контекст комуніканта, є мовленнєвий намір, смисл та обсяг інформації, мовленнєві засоби, тип мовлення, стиль, жанр мовлення.

Обмін вербальними і невербальними діями професійного та ділового характеру відбувається між діловими партнери (економісти) в межах ситуації ділового спілкування. У ході аналізу, проведеного О. Биконею [2, с. 80–81], А. Колесніковим [10, с. 39–40], було встановлено, що фахівці економічних спеціальностей виконують такі соціальні та комунікативні ролі: спеціаліст-спеціаліст, ділові партнери, начальник-підлеглий, спеціаліст – клієнт; спілкуються всередині компанії та за межами із діловими партнерами, постачальниками; використовують такі форми спілкування: ділова бесіда, дискусія, дебати, звіт, доповідь, презентація. Ф. Бацевич наголошує, що використання стратегій варіюється залежно від середовища, ситуації, ролі, статусу, інтенції мети, фонових знань [4].

Сучасна навчально-методичні дослідження трактують презентацію як професійно підготовлене монологічне висловлювання, яке має чітку структуру побудови, містить результати аналітичного дослідження (певної економічної проблеми), спрямоване на інформування, мотивування та переконання аудиторії у важливості поданої інформації, перевагах представленого предмета [3, с. 58; 8, с. 209–210; 14, с. 51; 15, с. 80]. Згідно з Ю. Авсюкевич, ділова презентація (презентація-доповідь) – це презентація фірми, корпорації, презентація продукту, послуги, проєкту, презентація результатів роботи, презентація бізнес-плану та самопрезентація [1, с. 59].

Залежно від професійно спрямованої комунікативної діяльності, Н. Драб виокремлює презентацію-доповідь і презентацію-рекламу. Різниця між ними полягає в комунікативному намірі: інформувати слухачів про стан бізнес-процесу є презентацією-доповіддю; мотивувати й переконувати слухачів про корисність бізнес-продукту – презентацією-рекламою [5].

У презентації виокремлюють три основні частини: вступ, основна частина, завершення. Усна презентація-доповідь передбачає підготовлену, публічну, професійно спрямовану індивідуальну промову, яка ґрунтується на результатах узагальнення фактичної бізнес-інформації [11, с. 47]. Презентація-доповідь характеризується діловим презентаційним дискурсом, який передбачає використання учасниками комунікації мовленнєвих та мовних засобів з метою інформування, спонукання, аргументації тощо.

Інформативні комунікативні стратегії є сукупністю мовленнєвих дій, спрямованих на повідомлення чи отримання певної інформації, що здійснюють прямий або прихований вплив на вербальну й невербальну поведінку співрозмовника. Група інформативних стратегій включає стратегії: повідомлення, інформування, запит інформації, опис, розповідь, нагадування, уточнення та ін. [17, с. 49–54].

Побудова презентації передбачає системну організацію матеріалу. Виклад матеріалу, подачу інформації необхідно здійснювати в такій послідовності: проблема – тема – тези – аргументи [15, с. 55]. Матеріал розподіляють так, щоб інтерес аудиторії зростав. Переважання в текстах презентацій активного стану англійського дієслова, перехідних дієслів і часові форми групи *Simple та Continuous*, послідовність простих розповідних речень, домінування складносурядного зв'язку знижують стрімкість сценарію презентації [2, с. 116]. Це усуває труднощі сприймання почутого та сприяє кращому розумінню теми, тез та аргументів презентації. Засоби міжфразового зв'язку забезпечують експліцитну зв'язність презентації (*Respectively, In this way, since*) та полегшують розуміння викладу послідовності, причинно-наслідкових зв'язків (*Consequently, therefore*), порівняння фактів та явищ тощо.

Спонукальні стратегії включають стратегії спонукання співбесідника до участі в процесі спілкування; спонукання до спільних дій, переконування, запевнення, обіцянки, умовляння, примусу, вимагання, аргументації, прохання, скарги тощо.

Метою вступної частини презентації є встановлення комунікації (звертання, вітання, привертання уваги тощо), а також сподівання на позитивне спілкування [там само, с. 115]. За допомогою спеціальних прийомів (цитата, риторичне запитання), фонологічних прийомів (зміна висоти тону, інтонації) презентатор впливає на слухачів, установлюючи безпосередній контакт з аудиторією та закликаючи її до певної дії.

Використання особових та присвійних займенників персоніфікують та активізують ділове спілкування; використання прикметників вищого і найвищого ступенів створює більш ефективний вплив на аудиторію. Використання спонукальних конструкцій (*Let's get down to business;Right let's begin*), які містять волю мовця, прохання або благання, забезпечує активний контакт з аудиторією; використання конструкцій вдячності (*I'm happy that so many of you could make it today*) допомагають завоювати прихильність аудиторії.

Аргументативні стратегії трактують як мовленнєвий вплив на адресата з метою регулювання, стимулювання, заохочення його до виконання певних дій [16, с. 171]. Аргументація в процесі іншомовного спілкування вимагає від мовця сформованості таких умінь: чітко сформувати тезу, не допускаючи двозначності, чітко викласти думки, навести докази та факти на підтримку аргументації [6, с. 49].

Ефективний характер професійно орієнтованого мовлення, яке притаманне презентації, досягається за допомогою використання мовних засобів, які експліцитно чи імпліцитно містять прагматичну установку аргументації. Серед граматичних явищ особливого значення набуває вживання модальних дієслів, конкретних іменників, прислівників, що служать сполучними елементами (*firstly, secondly, finally*), інфінітивних конструкцій (*he was the first to introduce*), складнопідрядних речень. Уживанням оцінної лексики, антонімів, синонімів, метафори, порівняння досягається переконливість слухача, виразність й емоційність висловлювання [11, с. 59]. Використання метафор в аргументативних стратегіях сприяє встановленню апеляції до емоцій та почуттів. Необхідно зауважити, що в презентаціях-доповідях доцільно використовувати

аргументативні стратегії, які спрямовані на регулювання поведінки слухачів, виклик емоційної реакції, який є однією із тактик маніпулятивних стратегій, застосовують у презентаціях-рекламах.

Особливої уваги заслуговують використання мовленнєвих кліше, які підвищують ситуативну заданість мовлення, його стійкість, стислість та виразність (*I'm absolutely convinced that…; In my view …; Last but not least); Taking everything into account*) [11, с. 57]. Мовленнєві кліше в аргументативному дискурсі особливо підкреслюють очевидність певних фактів (*It's quite clear that …; It's quite obvious that…*). Посилання на авторитет, згадування відомих людей, використання статистики допомагає переконати співбесідника.

Висновки. Роль та інтенція презентатора, середовище та ситуація, у яких відбувається ділова презентація-доповідь, передбачають вибір набір певних комунікативних стратегій. Граматичні явища, лексичний запас, синтаксичні конструкції, прагматичні установки інформативних, спонукальних, аргументативних комунікативних стратегій забезпечують ефективність представлення презентації-доповіді. За допомогою вказаних комунікативних стратегій презентатор досягає інтенції, які зумовлені завданнями вказаних у діловій-презентації. Оволодіння зазначеними комунікативними стратегіями гарантує повноцінне інформування, установлення комунікації, здійснення впливу на аудиторію.

Аналіз комунікативних стратегій, які є характерними для інших видів професійного спілкування майбутніх економістів, складає перспективу наших подальших наукових розвідок.

Список використаних джерел:

1. Авсюкевич Ю. С. Методика навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей: дис. …. канд. пед. наук: 13.00.02. Запоріжжя, 2009. 303 с.
2. Биконя О. П. Організація самостійної поза аудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей: монографія. Чернігів : ЧНТУ, 2015. 432 с.
3. Баб'юк О. В. Формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму: дис. …. канд. пед. наук: 13.00.02. Тернопіль, 2019. 274 с.
4. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. К. : Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
5. Драб Н. Л. Навчання майбутніх економістів іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення (монологу-презентації німецькою мовою): дис. …. канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2005. 238 с.
6. Дьячкова Я. О. Формування професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні у майбутніх правознавців: дис.... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2015. 220 с.
7. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/ наук. ред. укр. вид-ня С. Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.
8. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2012. 770 с.
9. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 1999. 284 с.
10. Колесников А. А. Профориентационное обучение иностранному языку в старшей профильной школе в условиях взаимодействия формального, неформального, образования. *Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации*: сб. междунар. научн.-практ. конф. памяти академика РАО И. Л. Бим. М. : Тезаурус, 2013. С. 35–45.
11. Корнєєва І. О. Формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовлені майбутніх дизайнерів: дис. … канд. пед.наук: 13.00.02. Київ, 2019. 321 с.
12. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. Москва : ИТДГК «Гнозис», 2003. 280 с.

13. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
14. Онуфрів А. Р. Формування англомовної компетентності майбутніх маркетологів у професійно орієнтованому усному спілкуванні: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Тернопіль, 2017. 239 с.
15. Попова О. Ю. Методика обучения иноязычным презентационным умениям студентов неязыковых вузов (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Волгоград, 2005. 199 с.
16. Шелестюк Е. В. Текстовые категории аргументативности, суггестивности и императивности как отражение способов речевого воздействия. *Вестник Челябинского государственного университета. Серия «Филология. Искусствоведение»*. 2008. Вып. 26. № 30 (131). С. 170–175.
17. Mykytenko N., Rozhak N., Semeriak I. Teaching Communication Strategies to the Computer Programming Students. *Advanced Education.* Issue 12, 2019. Pp. 49–54.
18. O'Malley J. M. Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: University Press, 1990. 265 p.
19. Oxford R. L. Language Learning strategies: What every teacher should know. Boston: Heinle and Heinle, 1990. 343 p.
20. Rampillon U. Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. Deutsch als Fremdsprachen. München: Max Hueber Verlag, 2000. 136 s.
21. Rubin J. The contribution of Video to the Development of competence in listening *A guide for the Teaching of Second language Listening*. San Diego: Dominie Press, 1995. Pp. 151–165.

References:

1. Avsukevych, Yu. S. (2009). *Metodyka navchanya prezentatsii angliiskoiu movoiu studentiv ekonomichnykh spetsialnostei* [The Methods of Teaching Presentation in English to students of Economics]. (Candidate's thesis). Zapotizhia [in Ukrainian].
2. Bykonya, O. P. (2015). *Organisatsiia samostiinoi pozaaudytornoi roboty z angliiskoi movy studentiv ekonomichnykh spetsialnostei* [Organization of Economic Speciality Students' Independent Extracurricular Self-Study Work in English]. Chernigiv: ChNTU [in Ukrainian].
3. Babiuk, O. V. (2019). *Formuvannia profesiino orientovanoi anglomovnoi kompetentnosti v monologichnomy movlenni maibutnikh fakhivtsiv sfery turizmu* [Development of Professional English Competence in Spoken Production of Prospective Specialists in the Field of Tourism]. (Candidate's thesis). Ternopil National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].
4. Batsevych, F. S. (2004). *Osnovy komunikatyvnoi linguistyky* [The Basics of communicative linguistics]. Kyiv: Akademia [in Ukrainian].
5. Drab, N. L. (2005). *Navchannia maibutnikh ekonomistiv inshomovnogo profesiino spriamovanogo monologichnogo movlenia (monologue-prezentatsii nimetskoiu movoiu)* [Teaching of professionally oriented spoken production to prospective economists (presentation in German)]. (Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
6. Diachkova, Ya. O. (2015) *Formuvannia profesiino spriamovanoi anglomovnoi kompetentnosti v hovorini u maibutnikh pravoznavtsiv* [Future lawyers' professionally oriented English speaking competence development]. (Candidate's thesis). Kyiv National Linguistic University. Kyiv [in Ukrainian].
7. Issers, O. S. (1999). *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoi rechi* [Communicative Strategies and Tactics in Russian Speech]. Omsk [in Russian].
8. Kolesnikov, A. A. (2013). Proforientatsionnoe obuchenie inostrannomu yaziku v starshei profilnoi shkole v usloviakh vzaimodeistvia formalnogo, neformalnogo obrazovania [Professionally oriented teaching of foreign language in senior specialized school in the conditions of formal and informal Education], *Teoria i praktika obuchenia inostranym yazikam: traditsii i inovatsii*, sbornik mezhdunar. Nauchn-prakt. konf. pamiati akademika I. Bim [Theory and Practice of Teaching Foreign Languages: Traditions and Innovations, Collection of international Scientific and Practical Conference in memory of the cademician I. Bim]. Moscow: Thesaurus [in Russian].
9. Korneeva, I. O. (2019). *Formuvannia profesiino orientovanoi anglomovmoi kompetentnosti v monologichnomu movlenii maibutnikh dysaineriv* [Building Professionally Oriented English Competence in Prospective Designers' Spoken Production]. (Candidate's thesis). Kyiv National Linguistic University. Kyiv [in Ukrainian].

10. Makarov, M. L. (2003). *Osnovy teorii diskursa* [The basics of Discourse Theory]. Moscow: Gnozis [in Russian].
11. Mykytenko, N., Rozhak, N., & Semeriak, I. (2019). Teaching Communication Strategies to the Computer Programming Students. *Advanced Education,* 12, 49-54 [in English].
12. Nikolaeva, S. Yu., Bihych, O. B., Borysko, N. F. & Boretska, H. E. (2013). *Metofyka navchania inozemnukh mov i kultur: teoria i praktika* [Teaching methods of foreign languages and cultures: theory and practice]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
13. Onufriv, A. R. (2017). *Formuvania anglomovnoi kompetentnosti maibutnikh marketologiv u profesiino orientovanomy ycnomy spilkuvani* [Building English competence in professionally oriented oral communication of prospective marketers]. (Candidate's thesis). Kyiv National University. Kyiv [in Ukrainian].
14. O'Malley, J. M. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition.* Cambridge: University Press [in English].
15. Oxford, R. L. (1990). *Language Learning strategies: What every teacher should know.* Boston: Heinle and Heinle [in English].
16. Popova, O. Yu. (2005). *Metodika obuchenia inoyazychnym prezentatsionym umeniaym studentov neyazykovym vyzov (na materiale angliiskogo yazika)* [Teaching methods of foreign language presentation skills to students of non-linguistic institutions (based on English)]. (Candidate's thesis). Volgograd [in Russian].
17. Rampillon, U. (2000). *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. Deutsch als Fremdsprachen.* München: Max Hueber Verlag [in German].
18. Rubin, J. (1995). *The contribution of video to the development of competence in listening*. *A guide for the teaching of second language listening*. San Diego: Dominie Press [in English].
19. Shelestuik, E. V. (2008). Tekstovie kategorii argumentativnosti, sugestivnosti i imperativnosti kak otrazhenie sposobov rechevogo vozdeistvia [Text Categories of Argumentation, Suggestion and Imperative as Reflection of Speech Interaction]. *Filologia. Iskusstvovedenie*, *Vestnik Cheliabinskogo hosudarstvenogo universiteta,* 30 (131), 170–175 [in Russian].
20. Nikolayeva, S. (Ed.). (2003). *Zahalnoyevropeyski Rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, otsinyuvannya* [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
21. Zadorozhna, I. P. (2012). *Teoretiko-metodychni zasady organisatsii samostiinoi roboty maibutnikh uchiteliv z ovolodinnia anglomovnoiu komynikatyvnoiu kompetentsieiu* [Theoretical and Methodological Foundations of Future Teachers' Self-Study Work Organization on Acquiring Communicative Competence in English]. (Doctor's thesis). Ternopil National Pedagogical University.Ternopil [in Ukrainian].

Kotlovskyi A. M.,
orcid.org/0000-0001-6320-0235

COMMUNICATIVE STRATEGIES FOR EFFECTIVE PROSPECTIVE ECONOMISTS' PRODUCTION OF PRESENTATION-REPORT

The article tackles the issue of the content of teaching professional communication in foreign language to prospective economists, namely incorporation of main business situations of professional communication, peculiarities of discourse, and communicative strategies into the syllabus. In teaching methods of foreign languages there are different approaches to the interpretation of communicative strategies, set of their components. Based on the analysis of scientists' works we understand a communicative strategy as a model of communication with appropriate components: speech purpose, content and volume of information, speech tools, type of speech, style and genre. Business presentation is a prepared professional monological production that has a clear structure, contains the findings of analytical research (of certain economic problem), aimed to inform, motivate and convince the audience in the importance of the given information, advantages of the presented topic. The communicative purpose of presentation-report is to inform about the situation of business activity. The presentation of material which follows the sequence: problem-topic-statements-arguments, usage of special tools (citations, rhetorical questions), phonological tools (change of pitch, intonation) arouse audience's interest, induce them to do something. The usage of connectors provides explicit coherence of presentation, usage of language tools, which explicitly or implicitly have pragmatic setting

of argumentation, gives an opportunity to regulate their behavior. Conversational formulas increase situation-related speech, its stability, conciseness and expressiveness. It has been found out that grammatical phenomena, lexical stock, syntactic structures, pragmatic settings of informative, stimulating, and argumentative strategies ensure the effectiveness of presentation-report's production.

Key words: communicative strategies, presentation-report, tools, grammatical phenomena, lexical stock, syntactic structures, pragmatic settings.

Дата надходження статті: 17.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Микитенко Н. О.

УДК 37.018.46
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi45.90*

Марецька Л. П.*,
orcid.org/0000-0001-6065-4696

АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМИ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

У статті порушено актуальну на сьогодні проблему розвитку мовленнєвої культури вчителів сучасного закладу освіти. Переконливо доведено, що освітянам насамперед має бути властивим високий рівень мовленнєвої культури, що це має бути їхнім професійним обов'язком, оскільки саме вчитель має слугувати мовленнєвим взірцем для учнівської молоді.

Наведено у статті погляди видатних представників української науки, культури (І. Огієнко, В. Сухомлинський, О. Біляєв, О. Пономарів, М. Пентилюк та ін.) на важливість високої культури мовлення вчителя та його визначальну роль у формуванні мовної особистості в учнівської молоді.

Авторка наводить низку ознак, які характеризують взірцеве мовлення загалом, і педагога зокрема, якщо той дбає про свій професійний розвиток. Наголошено, що мовній особистості педагога має бути властиве відповідальне ставлення до мови, мовлення, до конкретного слова; уміння чути й аналізувати власне та чуже мовлення; здатність до вдосконалення власного мовлення упродовж усього життя як свідома потреба; наявність активної громадянської позиції щодо вироблення мовної стійкості тощо.

Зокрема, у статті схематично окреслено ті типові недоліки в мовленні вчителя сучасної школи, на які конче необхідно звертати увагу вже зараз, викорінювати негативну тенденцію до масового нівелювання норм сучасної літературної мови, відверте нехтування ними у професійній діяльності. Це неправильна вимова (зокрема, шиплячих звуків та африкатів дз, дж; дзвінких звуків у кінці слова); порушення у вживанні звертань (ігнорування кличного відмінка); безособових дієслівних форм на -но, -то; сполучення приголосних -ться, -шся); нехтування правилами милозвучності; поверхневе ознайомлення з новою редакцією Українського правопису; неправильне наголошування слів; уживання суржику та надмірне захоплення мовними запозиченнями тощо.

Запропоновано шляхи підвищення рівня культури мовлення вчителя в умовах післядипломної освіти.

Ключові слова: культура мовлення, мовна особистість, учитель, норма літературної мови, професійне мовлення, ознаки зразкового мовлення, самовдосконалення.

Постановка проблеми. На жаль, на сьогодні стверджувати, що зі студентської лави до школи приходить особистість, яка вже має високий рівень мовленнєвої культури, немає підстав. І хоча не одне десятиліття відбувається «невидима війна»

*© ***Марецька Л. П.***

з проявами суржику в професійному мовленні педагога, з неконтрольованим і, як правило, невиправданим ужитком мовних запозичень, з граматичними покручами, з калькою, з невіглаством у наголошуванні слів, – про перемогу годі й говорити. Як не прикро, але мусимо визнати, що порушенням норм української літературної мови, суржиком аж рясніє мовлення наших громадян, зокрема й педагогів, які мали б бути мовленнєвим взірцем для учнівської молоді. В усі часи саме на вчителя, як представника інтелігенції, покладалася місія бути провідною силою на шляху до розвою культури, що мало б привести до підвищення культури суспільства загалом, розвитку гуманітарної сфери держави. Учитель – це така особлива категорія мовців, яким мовленнєва культура має бути властивою насамперед. Сюди можна також віднести й держслужбовців, працівників культури чи засобів масової інформації, для яких мовленнєва компетентність має бути одним з основних професійних обов'язків. «Головний рідномовний обов'язок кожного свідомого громадянина – працювати для збільшення культури своєї літературної мови», – невтомно наголошував І. Огієнко [2, с. 12]. Висока мовна культура, обізнаність з нормою літературної мови є невід'ємною ознакою високоосвіченої, усебічно розвиненої людини, гармонійної особистості.

Аналіз досліджень. Давньогрецький філософ Сократ, надаючи мовленню людини величезного значення, не дарма сказав: «Заговори, щоб я тебе побачив», оскільки саме мовлення людини під пильним оком слухача розкриє (навіть всупереч її бажанню) внутрішній світ особистості, виявить усе, на що людина здатна, що вміє і що знає. Український народ теж по-філософськи ставився до мовлення: «Як речеш, так і тямиш», – говориться у відомому прислів'ї, яке можемо інтерпретувати по-сучасному: «Як розмовляєш, так і мислиш». Проблема культури мовлення особистості в різні часи не уникла пильної уваги й серед науковців, зокрема, таких як Б. Антоненко-Давидович, О. Біляєв, Т. Гриценко, С. Караванський, Л. Масенко, І. Огієнко, М. Пентилюк, О. Пономарів, В. Сухомлинський, І. Фаріон та ін. Твердження, що культура мови має вагоме національне й соціальне значення, оскільки саме вона вимагає від мовців національної самоідентифікації, високого рівня відповідальності у ставленні до слова, забезпечує високий рівень мовленнєвого спілкування, ефективне здійснення мовних функцій, сприяє підвищенню загальної культури особистості та суспільства загалом, – є думкою, що об'єднує погляди багатьох учених, громадських діячів, небайдужих до проблем мови особистостей.

Зокрема, порушує проблеми культури мовлення педагога у багатьох своїх працях В. Сухомлинський. Видатний педагог наголошував, що мовлення вчителя є показником його педагогічної культури, засобом самовираження і самоствердження його особистості. Учений розробив кодекс мовлення вчителя, де наголосив, що неприпустимо вчителеві вдаватися до вульгарності, брутальності, непристойності, бути фальшивим і нещирим. Також Василь Олександрович великої уваги надавав умінню вчителя точно, логічно викладати свої думки, мати вміння вдало формулювати запитання до учнів, чітко викладати інструкцію щодо виконання завдання, обирати мовні засоби так, щоб це сприяло досягненню мети повідомлення вчителя учням. Слово вчителя вчений уважав інструментом опосередкованого впливу на душу вихованця, і слово це нічим не можна замінити. Мистецтво навчання і виховання він ототожнював з мистецтвом говорити, звертатися словом до людського серця. «Від культури слова до емоційної культури, від емоційної культури до культури моральних відносин – такий шлях до гармонії знань і моральності, – стверджував Учитель [5, с. 508]. Чи не про це говорив і Тарас Шевченко своїми знаменитими геніальними рядками «Ну що, здавалося, слова? Слова та голос – більш нічого, а серце б'ється – ожива, як їх почує…»?

О. Біляєв проблеми культури мовлення учнів пов'язував з рівнем мовленнєвої підготовки педагогів, шкільного мовного середовища загалом, що за своєю суттю мало б закладати основи культури мовлення молодого покоління. Учитель, на його думку,

зокрема, учитель-словесник «повинен дати зразок змістовного, точного, виразного й емоційного, бездоганно грамотного мовлення» [1, с. 38].

Не можна оминути увагою переконливі слова відомого сучасника О. Пономаріва: «Певна річ, усі відразу не можуть заговорити добірною мовою. До тих, хто лише починає дедалі активніше розмовляти по-українському, слід виявляти поблажливість і пробачати їм певні мовні огріхи. Однак є люди, які не мають права на помилки (актори, лектори, диктори та інші працівники радіо й телебачення, учителі, викладачі), бо їхнє слово повинне бути взірцем для решти громадян України» [4, с. 10].

М. Пентилюк, говорячи про підготовку майбутніх учителів-словесників, зазначала, що «формування мовної особистості означає не тільки набуття людиною певних знань, умінь і навичок, але й самовиховання свідомого ставлення до мови, що виражається в прагненні та вмінні мовців спілкуватися рідною та іншими мовами, відповідальному ставленні до власного мовлення, постійній, наполегливій роботі над його вдосконаленням» [3, с. 295].

Загалом українські мовознавці переконливо доводять, що вчителеві, як високорозвиненій і високоорганізованій мовній особистості, має бути притаманне взірцеве мовлення, відповідальне ставлення до слова, постійне прагнення до вдосконалення й розвитку своїх мовленнєвих навичок.

Метою статті є актуалізація та окреслення сутності наявних проблем у мовленнєвій діяльності сучасного вчителя, а також акцентуалізація деяких факторів, що мають безпосередній вплив на рівень культури мовлення освітян.

Виклад основного матеріалу. Насамперед варто визначитися, яке мовлення можна вважати за взірцеве. Звичайно, це мовлення, що відповідає нормам української літературної мови, тобто нормам українського правопису. Упродовж певного часу загальними зусиллями було вироблено певні критерії зразкового мовлення: правильність, тобто відповідність усталеним літературним нормам; змістовність (дотримання теми, мети висловлення); послідовність і логічність у викладенні думок; точність у формулюваннях; багатство (активне використання синонімічного багатства мови з метою найвідповіднішого вжитку того чи іншого слова); виразність (емоційність, володіння техніками голосу (тембр, сила, інтонація тощо); доречність та доцільність висловлення тощо. Додати до цього списку можна ще й відповідальне ставлення до мови, мовлення, до конкретного слова; уміння чути й аналізувати власне та чуже мовлення; здатність до вдосконалення власного мовлення упродовж усього життя як свідома потреба; наявність активної громадянської позиції щодо вироблення мовної стійкості тощо.

Під час безпосереднього спілкування з учителями різних фахів було виявлено, що типовими недоліками культури їхнього мовлення є неправильна вимова (зокрема, шиплячих звуків та африкатів дз, дж; дзвінких звуків у кінці слова); порушення у вживанні звертань (ігнорування кличного відмінка); безособових дієслівних форм на –но, –то; сполучення приголосних –ться, –шся); нехтування правилами милозвучності; поверхневе ознайомлення з новою редакцією Українського правопису; неправильне наголошування слів; уживання суржику та надмірне захоплення мовними запозиченнями тощо.

Зауважимо на деяких анормативах, до яких найчастіше вдаються свідомо чи несвідомо мовці. Говорячи про наявність помилок в учнів, часто не розрізняють за значеннями слова зустрічатися і траплятися, тому й уживають вислови на кшталт «у роботах учнів можна зустріти таку помилку…». Хоча помилки трапляються, а зустрічаються люди, тож потрібно заміняти слово зустрічатися, якщо йдеться про періодичну появу якогось явища, повторення якоїсь події, на слово траплятися.

Також поширеною помилкою є вживання при безособових дієслівних формах на –но, –то назв осіб в орудному відмінку, наприклад: учнями нашого класу прибрано, школою було започатковано, нами проведено захід і под. Натомість правильно

говорити: учні нашого класу прибрали; школа започаткувала; ми провели захід. Варто згадати і про подібний хибний ужиток конструкцій на -но, -то: була здійснена перевірка (потрібно «було здійснено перевірку»), був прочитаний уривок («потрібно було прочитано уривок»). Зауважимо також і на ненормативному вжитку дієслів з постфіксом –ся. Зворотні дієслова насправді досить поширені (наприклад, дитина усміхається, захід відбувається, я вітаюся), але в деяких аспектах вони недоречними, хоча й поширеними: м'який знак пишеться, кома ставиться, до слова запрошується, грамотою нагороджується або в славнозвісному «я вибачаюся», яке особливо прикро чути від учителів як культурної еліти нашого суспільства.

Часто можна натрапити в документах на плутанину у словах наслідок і результат, що призводить до спотворення сприйняття інформації: наприклад, потрібно говорити «якісні знання учнів – результат нашої спільної роботи», а натомість інколи чуємо, що це наслідок. А слова привести і призвести іноді можуть охарактеризувати мовленнєву невправність мовця і якщо він скаже «це призвело до покращення результатів», то це дає підстави вважати, що мовець аж ніяк не радий, що результати покращилися.

Невиправдане вживання активних дієприкметників у таких та в подібних сполуках, як «узагальнюючий урок», «здоров'язберігаючі технології», «відряджаюча сторона», «підростаюче покоління» тощо теж зовсім не прикрашає мовлення освіченої людини, тому варто пильніше розглядати контекст, у якому потрібно вжити активний дієприкметник, і знайти можливість його або замінити, або якщо це неможливо, перефразувати конструкцію на зразок «сторона, що відряджає».

Часто можна натрапити навіть у престижних виданнях на випадки, коли проблему, завдання, задачу вирішують; мету виконують; закон, постанову приймають; виконують щось згідно чи відповідно наказу тощо, хоча потрібно було б проблему й задачу розв'язувати, завдання виконувати, мети досягати, а закон ухвалювати, виконувати щось згідно з наказом або відповідно до наказу.

З розвитком інформаційних технологій в освіті набуває поширення й такий тип помилок, як технічні. Замість видрукувати, виправити говорять «роздрукувати», «поправити», замість розсилання, розроблення, доставляння, приймання чуємо «розсилка», «розробка», «доставка», «прийом» тощо, а «посилання», на жаль, майже витіснило «покликання». До речі, слова об'єм, обсяг, розмір теж викликають неабиякі труднощі у мовців і тому можна почути запитання, якого «об'єму» має бути стаття, і якщо вже зайшла мова про технічні помилки, то варто буде наголосити, що правильною буде форма «обсяг оперативної пам'яті» [6, с. 82].

Під час виступів учителів на освітянських заходах можна почути про те, що учні «приймають участь» у конкурсах, «займають» перше місце. Уже багато років під час занять на курсах підвищення кваліфікації вчителі мають можливість вивчити й запам'ятати, що потрібно брати участь у конкурсі, а перше місце в конкурсі можна посісти чи в спортивних змаганнях вибороти. Чому не запам'ятовують? Напевно, тому що нині помилятися в нашому суспільстві не є чимось негативним, і що бентежить найбільше, подібна позиція поширюється на ті галузі, де кожна помилка може потягнути за собою цілий ланцюг проблем і порушень, що призведуть до невідворотного – знецінення освіти, освіченості і врешті – до культурної й економічної кризи суспільства.

Післядипломна освіта надає невичерпні можливості вчителеві розвивати свої мовленнєві здібності, системно вдосконалювати й відпрацьовувати навички грамотного мовлення, отримувати професійне консультування від фахівців. У чинних програмах підвищення кваліфікації вчителів різних фахів обов'язково передбачено заняття у формі тренінгів, практикумів, мовних інтенсивів, під час яких є можливість опрацювати особливості термінології предмета, який учитель викладає у школі. Зокрема, популярною є тематика таких занять, як «Розвиток культури професійного мовлення

вчителів-предметників», «Основи українського ділового мовлення», «Термінологічна лексика в системі професійного мовлення вчителів закладів загальної середньої освіти». Застосування таких прийомів, як рольова ситуація, мовне занурення сприяє створенню хоча й штучної, але такої мовленнєвої ситуації, коли слухачі мають виконувати певні завдання (як правило, групові або парні), дотримуючись умови або правила, що при цьому вони послуговуються тільки українською мовою.

Висновки. Аналіз факторів, що впливають на виникнення мовленнєвих помилок в освітян, дає підстави стверджувати, що насамперед це низька мотивація до оволодіння мовою на високому рівні; формальний підхід до оцінювання рівня володіння державною мовою під час атестації педагогічних працівників (у характеристиці, як правило, зазначено «володіє державною мовою»); відсутність у значної частини сучасного суспільства мовного ідеалу, авторитетної особистості, яку б прагнули наслідувати; тотальне мовне невігластво засобів масової інформації; відсутність стійкого українськомовного середовища поза освітнім закладом, а часто і в освітньому закладі, як не прикро це визнавати. Тільки мовно свідома особистість зможе і захоче розвивати свою культуру мовлення в суспільстві, у якому з грубими помилками «дозволено» говорити посадовцям високого рангу, які навіть недоліком це не вважають.

Тут варто наголосити на таких закономірних наслідках бездумного слововжитку, нехтування усталеними нормами, як труднощі в сприйнятті та відтворенні інформації, у підготовці та проголошенні промови перед певною аудиторією слухачів, в участі у публічних дискусіях на задану певну й часто спонтанну тему, у виголошенні певних результатів діяльності (виступи на зборах, засіданнях педагогічної ради, на семінарах, конференціях, у природному, тобто доречному вживанні традиційних етикетних формул (вітання, вибачення, вдячність тощо). Насамкінець ці труднощі можуть призвести й до того, що мовлення вчителя буде для учнів не зрозумілим, що врешті впливатиме й на якість освітнього процесу загалом.

Шляхів досягнення високого рівня культури мовлення існує багато, але передусім мовцеві варто розпочати з активації внутрішньої мотивації, з бажання й потреби майстерно володіти державною мовою, навіть якщо спочатку вчитель робитиме це задля досягнення успіху у своїй професійній діяльності.

Отже, учитель сучасного закладу освіти має приділяти більше уваги досягненню високого рівня культури усного й писемного мовлення як невід'ємного складника його професійної майстерності, показника інтелекту й загальної культури особистості.

Метою подальших наукових розвідок може стати дослідження особливостей використання в освітній галузі термінології, пов'язаної з інформаційними технологіями.

Список використаних джерел:

1. Біляєв О. М. Культура мовлення вчителя-словесника. *Дивослово.* 1995. № 8. С. 37–42.
2. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки : рідномовний катехизис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства. К. : АТ «Обереги», 1994. 72 с.
3. Пентилюк М. І. Мовна особистість майбутнього вчителя-словесника в контексті професійної підготовки. *Зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини* / гол. ред. М. Т. Мартинюк. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. Ч. 2. С. 290–297.
4. Пономарів О. Культура Слова: Мовностилістичні поради : навч. посібник. 2-ге вид., стереотип. К. : Либідь, 2001. 240 с.
5. Сухомлинський В. О. Народження громадянина. *Вибрані твори :* у п'яти т. К. : Рад. школа, 1976. Т. 3. С. 283–582.
6. Ментинська І. Б., Наконечна Г. В. Унормування галузевої терміносистеми як один з аспектів культури мовлення в науковому дискурсі (на матеріалі сучасної комп'ютерної термінології). *Український смисл* : науковий збірник / за ред. проф. І. С. Попової. Дніпропетровськ : Ліра, 2016. С. 78–87.

References:

1. Bilyaev, O. (1995). *Kultura movlennya vchytelya-slovesnyka* [Speech culture of a teacher-vocabulary]. Divoslovo, 8, 37–42 [in Ukrainian].
2. Ogienko, I. (1994). *Nauka pro ridnomovni obovyazky: ridnomovnyy katekhyzys dlya vchyteliv, robitnykiv pera, dukhovenstva, advokativ, uchniv i shyrokoho hromadyanstva* [The science of native responsibilities: native catechism for teachers, workers of the pen, clergy, lawyers, students and the general public]. Kyiv: JSC "Oberehy" [in Ukrainian].
3. Pentyliuk, M (2014). Movna osobystist maibutnoho vchytelia-slovesnyka v konteksti profesiinoi pidhotovky [Language personality of the future teacher-vocabulary in the context of professional training]. *Zb. nauk. prats Umanskoho derzh. ped. un-tu im. Pavla Tychyny*, 2, 290–297 [in Ukrainian].
4. Ponomarev, A. (2001). *Kultura slova: movnostylistychni porady* [Culture of words: linguistic advice]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
5. Sukhomlinsky, V. (1976). *Narodzhennya hromadyanyna* [Birth of a citizen]. Kyiv: Rad. school [in Ukrainian].
6. Mentynska, I. & Nakonechna, G. (2016). *Ukrayins'kyy smysl: naukovyy zbirnyk* [Ukrainian meaning: a scientific collection]. Dnepropetrovsk: Lira [in Ukrainian].

Maretska L. P.,
orcid.org/0000-0001-6065-4696

THE PROBLEM OFCULTURE OF A TEACHER OF A MODERN EDUCATIONAL INSTITUTION

The article raises the current problem of development of speech culture of teachers of modern educational institutions. It is convincingly proved that educators first of all, a high level should be inherent speech culture, that it should be their professional duty, because it is the teacher who should serve as a speech model for young students.

The article presents the views of prominent representatives of Ukrainian science and culture (I. Ogienko, V. Sukhomlynsky, O. Bilyaev, O. Ponomarev, M. Pentyliuk, etc.) on the importance of high culture of teacher speech and its decisive role in the formation of language personality in students. young people.

The author cites a number of features that characterize exemplary speech in general, and the teacher in particular, if he cares about his professional development. It is emphasized that the language personality of the teacher should be characterized by a responsible attitude to language, speech, to a particular word; ability to hear and analyze one's own and another's speech; the ability to improve one's speech throughout life as a conscious need; the presence of an active civil position on the development of language stability, etc.

In particular, the article schematically outlines the typical shortcomings in the speech of a modern school teacher, which must be addressed now, to eradicate the negative trend towards mass leveling of modern literary language, their outright neglect in professional activities. This is a wrong pronunciation (in particular, hissing sounds and affricates dz, j; ringing sounds at the end of the word); violation of the use of appeals (ignoring the accusative case); impersonal verb forms on -but, -to; combination of consonants -tsya, -shsya); neglect of the rules of melodiousness; superficial acquaintance with the new edition of the Ukrainian spelling; incorrect accentuation of words; use of surzhik and excessive enthusiasm for language borrowing, etc.

Ways to increase the level of teacher speech culture in postgraduate education are proposed.

Key words: speech culture, language personality, teacher, norm of literary language, professional speech, signs of exemplary speech, self-improvement.

Дата надходження статті: 15.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рябуха І. М.

УДК 81'42:378.147
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi45.98

Микитенко М. М.*,
orcid.org/0000-0002-2311-5391

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ТА КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті розглянуто зміст понять «професійна компетенція», «професійна компетентність», «професійна компетентність викладача іноземної мови», «комунікативна компетентність», «лінгвістична компетенція», «лінгвістична компетентність», «мовленнєва компетенція»; проведено огляд ключових концепцій вітчизняних та зарубіжних науковців стосовно трактувань та структури зазначених компетенцій та компетентностей. На основі аналізу цього дослідження запропоновані власні трактування згаданих визначень, зокрема лінгвістичної компетенції та компетентності в методиці викладання іноземних мов. Виявлено, що професійна компетентність має системний характер та охоплює певні компетенції, які є свідченням досвіду діяльності педагога. Компетентність майбутніх викладачів англійської мови утворена особливими блоками компетенцій, у яких комунікативна й лінгвістична займають провідне місце. З'ясовано історію становлення категорії «лінгвістична компетенція», закцентовано на близькості сутності понять «мовна компетенція» та «лінгвістична компетенція»; проаналізовано та опрацьовано праці зарубіжних та вітчизняних науковців, зокрема Н. Хомського, С. Савіньон, Л. Бахмана, І. Зимньої, І. Сніховської, Л. Шмелькової, Н. Микитенко, С. Корнієнко щодо сутності та структури цих категорій.

Установлено, що знання лексичних одиниць, граматичної та синтаксичної будови речень, уміння сформулювати та зрозуміти речення іноземною мовою є недостатнім для формування лінгвістичної компетенції, оскільки існує загроза, що такий процес призводить до розуміння та пізнання мови як заздалегідь складеної системи, а не засобу комунікації. Зазначено, що науковці розмежовують поняття лінгвістична компетенція в рідній та іноземній мовах та подані складові характеристики лінгвістичної компетенції в процесі оволодіння іноземною мовою.

Ключові слова: компетентність, компетенція, лінгвістична компетенція, мовленнєва компетенція, освітня діяльність, знання, навички, вміння, здібність.

Постановка проблеми. Оскільки англійська мова на сьогодні виконує функцію мови міжнародної комунікації, вважаємо актуальним дослідження професійної компетентності майбутніх викладачів англійської мови, зокрема лінгвістичної компетентності цих фахівців як однієї з найбільш вагомих її складових. Таким чином, у цьому дослідженні сконцентруємо увагу на дефініції понять лінгвістична компетентність і лінгвістична компетенція.

Аналіз досліджень. Дослідженням сутності професійної компетентності займались А. Хуторський, В. Введенський, Ю. Татур, Н. Уйсімбаєва, В. Сластьонин, В. Леган та інші. Лінгвістичну компетентність досліджували: Н. Хомський, С. Савіньон, Л. Бахман, І. Зимня, І. Сніховська, Є. Вєрєщагін, В. Костомаров, Л. Шмелькова, Н. Микитенко, Ю. Картава, С. Корнієнко та ін.

Мета статті – здійснити аналіз сутності та структури лінгвістичної компетенції та компетентності в контексті професійної компетентності майбутніх викладачів англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Професійна діяльність, на думку В. Введенського, означає виконання спеціалістом своїх професійних обов'язків, адаптацію в оволодінні

*© *Микитенко М. М.*

сучасними способами і методами діяльності, а рівень їхньої якості визначає професійну компетентність особистості. Тобто якість зростає, якщо збільшується успішність та швидкість виконання професійних обов'язків. До основних складових професійної компетентності педагога В. Введенський включає комунікативну, інформаційну, регулятивну, інтелектуально-педагогічну та операційну. Комунікативна компетентність (формується в процесі розвитку та саморозвитку) складається із мовленнєвих умінь, емоційної стійкості, екстраверсії, культури мовлення, установлення психологічного контакту. Інформаційна компетентність включає знання про себе, інших суб'єктів навчального процесу; регулятивна – це вміння керувати власною поведінкою; операційна – сукупність прогностичних, методичних, організаторських, імпровізаційних навичок; інтелектуально-педагогічна – комплекс умінь до аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення [1].

Учений В. Сластьонин розглядає професійну компетентність педагога, як єдність практичної та теоретичної готовностей до здійснення педагогічної діяльності, а чотири основні структурні групи цієї компетентності, на думку науковця, залежать від педагогічних умінь. Суть цих умінь В. Сластьонин виділяє таким чином: 1) уміння «переводити» зміст процесу виховання в конкретні педагогічні завдання (вивчення особистості чи колективу задля визначення рівня їхньої підготовленості до освоєння нових знань); 2) уміння побудувати логічно завершену педагогічну систему (планування освітніх завдань, відбір методів та форм навчання); 3) уміння встановити взаємозв'язки між компонентами і факторами виховання (активація та розвиток діяльності особистості); 4) уміння оцінювати результати педагогічної діяльності [10, с. 148–149]

За твердженням Ю. Татур, компетентність виражається в постійній необхідності свого вдосконалення, в усвідомленні соціальної значущості, у спроможності до реалізації власного потенціалу для успішної професійної діяльності та особистій відповідальності за результати цієї діяльності [13].

За словами Н. Уйсімбаєвої, професійні якості особистості (логічне мислення, пам'ять, увага, емоційна стійкість та рішучість) у поєднанні з системою моральних цінностей вибудовують структуру професійної компетентності. Таким чином, структура професійної компетентності, як зазначає вчена, складається з п'яти компонентів: інформаційного, організаторського, комунікативного, проєктувального та аналітичного. «Професійна компетентність формується за допомогою складної трансформації інтересів, мотивів, потреб під час практики, на основі процесів усвідомлення та переосмислення» [15, с. 19].

Дослідниця В. Леган розуміє під професійною компетентністю складне й багатоаспектне поняття, як і педагогічна діяльність взагалі. Учена стверджує, що вивчення професійної компетентності відбувається в декількох аспектах: в аспекті теорії і практики, критерій та вимог до підготовки фахівців у закладах вищої освіти; атестації, оцінки якості професійної підготовки; професіоналізації як етапу рівня професіоналізму тощо. Науковець говорить і про те, що це поняття характеризується з точки зору кількох наукових підходів: соціокультурного, діяльнісного, комунікативного, професійного, контекстно-інформаційного та психологічного. Кожен із цих підходів перебуває у взаємозв'язку один із одним та взаємодоповнюють один одного. На думку В. Леган, «професійна компетентність викладача – це інтегральне утворення особистості, яке включає сукупність соціального, полікультурного, аутопсихологічного, когнітивно-технологічного та персонального компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається» [6, с. 86].

Аналізуючи написане, приходимо до висновку, що професійна компетентність має системний характер та охоплює певні компетенції, що є свідченням досвіду діяльності педагога.

З точки зору І. Трешиної, професійна компетентність вчителя-філолога складається з двох нероздільних компонентів: змістового та структурного. Синтез цих складових реалізується через професійну лінгвістичну, компенсаторну та соціальну компетентності в поєднанні з індивідуальними рисами особистості. Професійна лінгвістична компетентність включає в себе психолого-педагогічну, частину якої охоплює методична й філологічна компетентності. Філологічна компетентність, за словами науковця, складається з трьох компонентів компетенцій: лінгвістичного, загальногуманітарного та соціокультурного [14, с. 297].

На думку С. Ніколаєвої, компетентність учителя іноземної мови утворена чотирма блоками компетенцій: 1) іншомовною комунікативною компетенцією, до складу якої входять мовна, мовленнєва та соціокультурна компетенції; 2) власне професійною компетенцією, що поєднує філологічну, психолого-педагогічну та методичну компетенції; 3) іншомовною професійно-комунікативною компетенцією, у якій синтезовані мовна професійно орієнтована компетенція, мовленнєва професійно орієнтована компетенція та соціокультурна професійно орієнтована компетенція; 4) загальною компетенцією, яка об'єднує інструментальну, міжособистісну та системну компетенції [9, с. 15].

Звернімо увагу, що для викладачів іноземної мови необхідно доповнити та розширити перелік компетенцій, оскільки в закладах вищої освіти існують свої особливості процесу навчання.

Важливою є думка І. Сологор та В. Костенко щодо професійної компетентності викладача іноземної мови у вищій школі. Під час дослідження науковці виявили, що професійна компетентність викладача іноземної мови складається з більш ніж п'яти компетенцій: професійної (дидактична, психологічна, методична), лінгвістичної (філологічна), комунікативної, інформаційної, соціокультурної, проєктної та рефлексивної. Учені зазначають, що така компетентність є інтегральною властивістю особистості, «значною мірою визначається наявними в неї якостями, які сприяють її спілкуванню зі студентами, визначають швидкість і ступінь оволодіння останніх необхідними вміннями. Такий висококваліфікований та компетентний викладач добре розуміє свою суспільну відповідальність, успішно здійснює планування та постійний розвиток своєї діяльності, виступає ключовою фігурою у формуванні професійної компетентності студентів» [12, с. 68].

В. Леган значною мірою акцентує увагу на іншомовній комунікативній компетенції як провідній у структурі професійної компетентності викладача іноземних мов [6, с. 86].

Уперше в науковий обіг поняття «комунікативна компетенція» увів учений Д. Хаймс (розширивши знання Н. Хомського), що окреслює використання та вживання мови з точки зору соціального контексту. Тобто він акцентував на важливості занурення в культурні норми та звичаї (соціальну характеристику) мовленнєвої поведінки представників тієї мови, яка вивчається. Науковець трактував це поняття, як «знання, що забезпечують індивідові можливість здійснення функціонально спрямованого мовленнєвого спілкування, а саме того, що необхідно знати тим, хто говорить, для досягнення успіху в комунікації в середовищі іншомовної культури» [19].

Дослідниця В. Леган зазначає, що виокремлюють три види іншомовних комунікативних компетенцій, серед яких – мовна, мовленнєва та соціокультурна. «Мовленнєва компетенція передбачає здатність сприймати й породжувати іншомовні тексти згідно з поставленим чи виниклим комунікативним завданням, яке включає ситуацію спілкування й комунікативний намір. Вона базується на чотирьох видах компетенції: в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Мовна (лінгвістична) компетенція передбачає знання системи мови й правил її функціювання при

іншомовній комунікації. Мовна компетенція також є інтегративною і включає цілий ряд компетенцій: лексичну, граматичну, фонологічну й орфографічну» [6, с. 86].

Разом із комунікативною вважаємо лінгвістичну компетентність та компетенцію одним із найбільш вагомих компонентів професійної компетентності майбутнього викладача англійської мови. Саме лінгвістична компетентність охоплює лінгвістичні знання, навички та уміння, а не знаючи системи іноземної мови та не вміючи оперувати нею, майбутній викладач англійської мови не зможе реалізувати себе як кваліфікований фахівець.

Уперше тотожні поняття «мовна компетенція» та «лінгвістична компетенція» (іншомовне слово linguistic запозичено із зарубіжного мовознавства) з'явились у науковій літературі в середині XX ст. У 1965 р. Н. Хомський увів термін «компетенція» в освітній обіг у межах теорії трансформаційних граматик. Цей термін ототожнював поняття володіння мови та володіння граматичною системою. Іншими словами, лінгвістична компетенція сприймалась на рівні зі знанням та правильним вживанням граматичних форм. Лінгвістичну компетентність Н. Хомський розглядає з позиції особистісних умінь та розумінь, тому науковець стверджує, що лінгвістична компетентність – це поєднання рівня володіння мовними нормами та рівень мовленнєвих умінь [18].

З того часу проблемі мовної (лінгвістичної) компетенції та компетентності присвятили свої дослідження низка зарубіжних та вітчизняних науковців.

І. Міхалкіна посилається на думку деяких французьких учених, зокрема С. Савіньон, яка стверджувала, що термін лінгвістична компетенція базується на граматичній компетенції (здатності розпізнавати та правильно вживати лексичні, морфологічні, фонологічні та синтаксичні мовні особливості) [8, с. 14].

Американським лінгвістом Л. Бахманом запропоновано структуру лінгвістичної компетенції. Її складовими є організаційна (граматична і текстуальна), прагматична (ілокутивна і соціолінгвістична) компетенції [17]. Організаційна компетенція, на думку вченого, – це розуміння та застосування формальної структури мови. Вона складається з граматичної та текстуальної компетенцій, які є, безперечно, потрібними для продукування та пізнавання граматично правильних речень (при необхідності – виправлення граматично неправильних структур), охоплення пропозиційного змісту й упорядкованого поєднання цих речень у текст. Аналіз досліджень згаданого науковця дозволяє стверджувати, що граматична та текстуальна компетенції тісно пов'язані між собою. Граматична компетенція презентує підбір лексичних одиниць для вираження конкретних значень, їхнє місце в реченнях та висловлюваннях, а також їхню форму, тобто матеріальне вираження в письмових знаках та звуках. Текстуальна компетенція означає знання умовностей з'єднання висловлювань у текст. За словами лінгвіста, друга складова мовної компетенції – прагматична. Вона стосується контексту, змісту спілкування та пов'язана із ставленням один до одного осіб, які використовують мову як засіб передачі інформації чи спілкування. Згідно з Л. Бахманом, прагматична компетенція включає ілокативну (знання прагматичних умов здійснення потрібних функцій мови) та соціолінгвістичну (знання соціокультурних умов вживання цих функцій до відповідного контексту) [там само].

З точки зору І. Зимньої, поняття «лінгвістична компетенція» включає в себе вміння правильно володіти мовою як засобом спілкування. Тобто це – здатність достовірно та правильно виражати свої думки та наміри в поєднанні граматичного, стилістичного, лексичного та графіко-орфографічного відношень [3].

І. Сніховська відзначає більше п'яти важливих складових лінгвістичної компетенції. Науковець зазначає, що вона має складну багатоярусну структуру, яка відповідає різноманіттю компонентів комунікативної здібності мовців; включає в себе як суспільні, так і індивідуальні лінгвістичні знання про світ; у галузі використання

мовних одиниць передбачає засвоєння обох сторін знака – як форми, так і змісту; передбачає обов'язкове знання про потенційність мовних явищ (знання про можливість виразити одне й те ж різними засобами); охоплює як продукування мовлення, так і його сприйняття, що пов'язано з проблемою розуміння між учасниками комунікації, а також з проблемою спільності асоціацій в адресата й адресанта мовленнєвого повідомлення; є зумовленою такими чинниками: рівень освіти, професія, індивідуальний досвід тощо [11].

Схожими в цьому аспекті є думки Є. Вєрєщагіна та В. Костомарова. У своїх дослідженнях під лінгвістичною (мовною) компетенцією науковців розуміємо здатність сприймати та утворювати граматично правильні, логічні та правильні речення необмежену кількість разів. Такий процес висловлення думки ґрунтується на заздалегідь засвоєних мовних знаках та на правилах їхнього вживання [2].

Л. Шмелькова вказує, що вміння та здатність розуміти речення за допомогою мовних знань і є лінгвістичною компетенцією як складової комунікативної [16, с. 56].

За словами Н. Микитенко, більшість науковців трактують лінгвістичну компетенцію на рівні речення, оскільки творення речення вважається достатнім рівнем лінгвістичної компетенції. Однак існує загроза, що такий процес призводить до розуміння та пізнання мови як заздалегідь складеної системи, а не засобу комунікації. Іншими словами, знання лексичних одиниць, граматичної та синтаксичної будови речень, уміння сформулювати та зрозуміти речення іноземною мовою є недостатнім для формування лінгвістичної компетенції [7, с. 71]

У науковій літературі розрізняють твердження «лінгвістична компетенція в рідній мові» та «лінгвістична компетенція в іноземній мові». Лінгвістична компетенція в процесі оволодіння іноземною мовою характеризується такими складовими: інтуїтивним засвоєнням мовних форм; оволодінням лінгвістичним, соціокультурним та когнітивним смислом, вираженим формами мови; уживанням мовних форм використовуючи власне творче бачення та креативність; використання мовних форм з мінімальною увагою щодо власне мовних форм і з максимальною увагою щодо ситуації комунікації [5].

Ю. Картава говорить про лінгвістичну компетентність як систему внутрішньо засвоєних правил функціювання мови, які людина застосовує в особистій мовленнєво-мисленнєвій діяльності. Лінгвістична компетентність філолога передбачає володіння знаннями з мови як суспільного феномена і знакової системи, її розвиток, будову та функціювання; уживання рідної мови на основі літературних норм; розширення лексичного запасу; формування здібностей щодо аналізу мовних фактів з фонетики, лексикології, фразеології, морфології, синтаксису, стилістики; усвідомлення зв'язків між різними лінгвістичними науками [4].

Свою думку щодо лінгвістичної компетентності та компетенції висловлює вчена С. Корнієнко. Дослідниця зазначає, що лінгвістична компетентність – досить широке поняття, яке включає в себе не лише осмислення зв'язків між різними лінгвістичними науками, а й правописні реформи, історію становлення літературної мови, уміння працювати зі словниками (орфографічним, лексичним та ін.). С. Корнієнко визначає чотири складові лінгвістичної компетентності: 1) знання щодо мовних одиниць і правил їх поєднання; 2) правила творення граматичних форм; 3) обсяг і точність володіння лінгвістичними компонентами; 4) здатність будувати речення за допомогою засвоєних мовних умінь. Компоненти лінгвістичної компетентності, які виділяє науковець, відносимо до одних із основних критеріїв ефективного вивчення та вдалого практичного застосування іноземної мови, її оволодіння студентами філологічних факультетів. Вони сприяють відчуттю правильності побудови речень, розширенню лексичного запасу слів, формуванню здібностей якісно та швидко аналізувати та оцінювати мовні факти. Лінгвістична компетенція – це здатність розпізнавати, називати й визначати

лінгвістичні поняття, оперувати лінгвістичними фактами з фонетики, морфології, лексикології, синтаксису й стилістики, оволодівати нормами вимови, правопису й пунктуації [5, с. 163].

Висновки. На основі здійсненого аналізу можемо зробити такі висновки. Дослідження науковців і на сьогодні не дають одностайно чіткого трактування понять «компетентність» та «компетенція», особливо немає загальноствердженого розмежування щодо видів та структур згаданих категорій, проте більшість науковців визначають компетентність через категорію компетенції. Таке розуміння дає змогу зазначати, що компетентності не можна навчити, адже вона є продуктом певного соціального досвіду.

Лінгвістична компетенція є основною складовою комунікативної компетенції, яка є базовим компонентом професійної компетентності майбутніх викладачів англійської мови. Вона формується з лексичних, фонетичних, фонологічних та синтаксичних знань, тобто відповідає за мовну сферу викладача, а на основі здобутих знань формуються мовленнєві навички й уміння, які проявляються в мовленнєвій діяльності. Лінгвістична компетентність майбутнього викладача англійської мови відповідає за вміння правильно вимовляти та вживати складні лексичні конструкції й граматичні структури, передбачає здатність граматично коректно й лексично правильно будувати висловлювання англійською мовою, аналізувати й оцінювати зміст отриманого повідомлення чи тексту, правильно писати і перекладати, працювати зі словниками. Згадані уміння і здатності розвиваються в процесі накопичення студентами досвіду комунікативної діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають в обґрунтуванні теоретико-методологічних засад формування лінгвістичної компетентності майбутніх викладачів англійської мови.

Список використаних джерел:

1. Введенський В. Н. Моделювання професійної компетентності педагога. *Педагогіка*. 2003. № 10. С. 51-55.
2. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова. Москва : Русский язык, 1980. 320 с.
3. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. Москва : Русский язык, 1989. 219 с.
4. Картава Ю. К. Лінгвістична компетентність як важлива складова професіоналізму вчителя-філолога. *СОЦІУМ. НАУКА. КУЛЬТУРА :* матеріали XIII міжнар. наук. інтернет–конф. (25–27 січня 2017 р.). URL: http://intkonf.org/kart.
5. Корнієнко С. І. Сутність і основні характеристики лінгвістичної компетентності майбутніх учителів болгарської мови. *Педагогічні науки*. 2009. № 4. С. 161–165.
6. Леган В. П. До проблеми професійної компетентності викладача іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського університету : Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. № 29. С. 84–87.
7. Микитенко Н. О. Ієрархічна структура іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю. *Педагогічний альманах.* 2014. № 24. С. 69–76.
8. Михалкина И. В. Коммуникативное и языковое содержание обучения профессиональному общению специалистов в области внешнеэкономических связей : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Москва, 1994. 179 с.
9. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці). Київ : Ленвіт, 2008. 258 с.
10. Сластенин В. А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. Москва : Прометей, 1997. 201 с.
11. Сніховська І. Е. Лінгвістична компетенція як фактор мовної гри. *Вісник Житомирського держ. пед. ун-ту ім. І. Франка.* 2001. № 8. С. 159–162.
12. Сологор І. М., Костенко В. Г. Складові професійної компетенції викладача іноземної мови у немовному вищому навчальному закладі. *Наука та освіта – новий вимір. Педагогіка та психологія.* 2015. № 69. С . 67–69.
13. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста *Высшее образование сегодня.* 2004. № 3. С. 20–26.

14. Трешина И. Социокультурный компонент профессионально-лингвистической компетенции учителя. *Россия и Запад: диалог культур.* 2004. № 12. С. 296–304.
15. Уйсімбаєва Н. Розвиток професійної компетентності – шлях до підготовки висококваліфікованих фахівців. *Рідна школа.* 2006. № 10. С. 17–19.
16. Шмелькова Л. Технологизация образовательного процесса : учебно-методическое пособие. Курган : ИПКПРО, 2002. 144 с.
17. Bachman L. F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.
18. Chomsky N. Knowledge of Language. Its Nature, Origin, and Use. Westport: Praeger Publishers, 1986. XXIX + 314 p. (Convergence).
19. Hymes D. Models of the interaction of language and social life. *Directions in sociolinguistics : The ethnography of communication* : New York: Holt, Rhinehart & Winston, 1972. P. 35–71.

References:

1. Vvedenskyy, V. N. (2003). Modelyuvannya profesiynoyi kompetentnosti pedahoha [Modelling of teacher's professional competence]. *Pedahohika*, 10, 51–55 [in Ukrainian].
2. Vereshchagin, Ye. M. (1980). *Lingvostranovedcheskaya teoriya slova* [Linguistic and regional theory of the word]. Moscow: Russkiy yazyk [in Russian].
3. Zimnyaya, I. A. (1989). *Psikhologiya obucheniya nerodnomu yazyku* [Psychology of learning a foreign language]. Moscow: Russkiy yazyk [in Russian].
4. Kartava, Yu. K. (2017). Linhvistychna kompetentnist yak vazhlyva skladova profesionalizmu vchytelya-filoloha [Linguistic competence as an important component of the professionalism of the teacher-philologist], *Sotsium. Nauka. Kultura*, materialy XIII mizhnar. nauk. internet-konf. [Society. Science. Culture, Proceedings of the 8th Internetional Scientific Internet Conference]. Retrieved from http://intkonf.org/kart [in Ukrainian].
5. Korniyenko, S. I. (2009). Sutnist i osnovni kharakterystyky linhvistychnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv bolhars koyi movy [The essence and basic characteristics of the linguistic competence of future Bulgarian language teachers]. *Pedahohichni nauky*, 4, 161–165 [in Ukrainian].
6. Lehan, V. P. (2013). Do problemy profesiynoyi kompetentnosti vykladacha inozemnoyi movy [To the problem of professional competence of a foreign language teacher]. *Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho universytetu : Pedahohika. Sotsial na robota,* 29, 84–87 [in Ukrainian].
7. Mykytenko, N. O. (2014). Iyerarkhichna struktura inshomovnoyi profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv pryrodnychoho profilyu [Hierarchical structure of foreign professional competence of future specialists of natural profile]. *Pedahohichnyy almanakh,* 24, 69–76 [in Ukrainian].
8. Mikhalkina, I. V. (1994). *Kommunikativnoye i yazykovoye soderzhaniye obucheniya professional'nomu obshcheniyu spetsialistov v oblasti vneshneekonomicheskikh svyazey* [Communicative and linguistic content of training in professional communication of specialists in the field of foreign economic relations]. (Candidate's thesis). Moscow [in Russian].
9. Nikolayeva, S. Yu. (2008). *Osnovy suchasnoyi metodyky vykladannya inozemnykh mov (skhemy i tablytsi)* [Fundamentals of the modern methodology of teaching foreign languages (diagrams and tables)]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
10. Slastenin, V. A. (1997). *Tselostnyy pedagogicheskiy protsess kak ob''yekt professional'noy deyatel'nosti uchitelya* [Integral pedagogical process as an object of teacher's professional activity]. Moscow: Prometey [in Russian].
11. Snikhovska, I. E. (2001). Linhvistychna kompetentsiya yak faktor movnoyi hry [Linguistic Competence as a Factor of Language Play]. *Visnyk Zhytomyrs koho derzh. ped. un-tu im. I. Franka,* 8, 159–162 [in Ukrainian].
12. Solohor, I. M., & Kostenko, V. H. (2015). Skladovi profesiynoyi kompetentsiyi vykladacha inozemnoyi movy u nemovnomu vyshchomu navchal nomu zakladi [Components of professional competence of a foreign language teacher in a non-linguistic higher education institution]. *Nauka ta osvita - novyy vymir. Pedahohika ta psykholohiya,* 69, 67–69 [in Ukrainian].
13. Tatur, Yu. G. (2004). Kompetentnost' v strukture modeli kachestva podgotovki spetsialista [Competence in the structure of the quality model of specialist training]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya,* 3, 20–26 [in Russian].

14. Treshina, I. (2004). Sotsiokul'turnyy komponent professional'no-lingvisticheskoy kompetentsii uchitelya [Sociocultural component of the professional linguistic competence of a teacher]. *Rossiya i Zapad: dialog kul'tur*, 12, 296–304 [in Russian].
15. Uysimbayeva, N. (2006). Rozvytok profesiynoyi kompetentnosti – shlyakh do pidhotovky vysokokvalifikovanykh fakhivtsiv [Development of professional competence is a way to training highly qualified specialists]. *Ridna shkola*, 10, 17–19 [in Russian].
16. Shmel'kova, L. (2002). *Tekhnologizatsiya obrazovatel'nogo protsessa* [Technologization of the educational process]. Kurgan : IPKPRO [in Russian].
17. Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing.* Oxford: Oxford University Press [in English].
18. Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language. Its Nature, Origin, and Use*. Westport : Praeger Publishers [in English].
19. Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. *Directions in sociolinguistics : The ethnography of communication*, 35–71 [in English].

Mykytenko M. M.,
orcid.org/0000-0002-2311-5391

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE LINGUISTIC COMPETENCE AND THE COMPETENCY OF FUTURE ENGLISH TEACHERS

In this article are analyzed the meanings of the following definitions: "professional competency", "professional competence", "professional competence of a foreign language teacher", "communicative competence", "linguistic competency", "linguistic competence", "speech competence"; conducted a review of the key concepts of domestic and foreign scientists regarding the interpretations and structure of these competencies and competences. Based on the analysis of this research, our own interpretations of the above definitions are proposed, including linguistic competency and competence in the teaching of foreign languages. It is revealed that professional competence has systematic character and covers certain competencies, which are evidence of the fact that the pedagogue is experienced. The competence of future English teachers is formed by specific blocks of competencies in which communicative as well as linguistic competency occupies a leading position. The history of the formation of the category "linguistic competency" is clarified. It is focused on the closeness of the entity of the definitions "lingual competency" and "linguistic competency"; the works of foreign and domestic scientists, in particular N. Chomsky, S. Savignon, L. Bakhman, I. Zimnaya, I. Snihovskaya, L. Shmelkova, N. Mykytenko, S. Kornienko, are analyzed in terms of the essence and the structure of those categories.

It is determined that knowledge of lexical units, grammatical and syntactic structure of sentences, ability to formulate and comprehend sentences in a foreign language are not sufficient for the formation of linguistic competency, since there is a threat that such a process leads to understanding and cognition of the language as a pre-existing system but not as means of communication. It is stated that the researchers distinguish between the term "linguistic competency" in their native and foreign languages, and the components of linguistic competency in the process of mastering a foreign language are presented.

Key words: competence, competency, linguistic competency, speech competency, educational activity, knowledge, skills, abilities.

Дата надходження статті: 17.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Микитенко Н. О.

УДК 81'42:378.147
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi45.96

Микитенко О. В.,*
orcid.org/0000-0002-5983-7548

АЛГОРИТМ УСВІДОМЛЕНОГО ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ СТУДЕНТАМИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПРАВО»

У статті запропоновано алгоритм усвідомленого оволодіння іноземною мовою студентами спеціальності «Право». Установлено, що комунікативний метод навчання іноземних мов найбільш відповідає психологічним установкам, цінностям і навчальним інтересам менш умотивованих студентів першого курсу спеціальності «Право». Перевагою згаданого методу є його прагматична установка, а саме: сфокусованість на формуванні фонетичних, лексичних, граматичних та мовленнєвих умінь і навичок у процесі виконання комунікативно-орієнтованих завдань у контексті комунікативних ситуацій. Доведена ефективність інтегрованого підходу до навчання іноземної мови, який ґрунтується на поєднанні засад комунікативного, аудіовізуального й граматико-перекладного методів, щодо вмотивованих студентів. У процесі проведення експериментального навчання, учасниками якого стали 13 умотивованих щодо вивчення англійської мови студентів 1 курсу спеціальності «Право» Львівського університету бізнесу та права з інтродуктивним рівнем володіння іноземною мовою, була доведена ефективність організації навчання у 2 етапи: системно-теоретичний і контекстуально-практичний. Перший етап відіграє особливо вагому роль у процесі оволодіння студентами іноземною мовою, оскільки основною метою цього етапу є формування системи мови, мовних знань і навичок. Метою другого етапу, спрямованого на оволодіння студентами іноземною мовою на рубіжному рівні та рівні «незалежного користувача», є формування в здобувачів освіти основних мовленнєвих навичок й умінь у слуханні, читанні, говорінні та письмі, що є компонентами іншомовної комунікативної компетентності. У процесі проведення експериментального навчання виявилося ефективним засвоєння нових лексичних одиниць, фраз і граматичних структур з використанням відеоматеріалів, оскільки тоді задіюються такі види пам'яті, як візуальна і слухова, тренується права півкуля головного мозку. Ведення студентами індивідуальних словників із використанням візуалізації (напр., семантичних графів, рисунків, схем) дозволяє задіяти тактильну пам'ять.

Ключові слова: іноземна мова, студенти спеціальності «Право», комунікативний підхід, інтегрований підхід, етапи навчання, рівні володіння мовою.

Постановка проблеми. Студент 21-го століття задля забезпечення успішності навчання повинен на високому рівні володіти іноземними мовами. У сучасній методиці навчання іноземних мов довів свою ефективність комунікативний метод навчання, який розглядає оволодіння іноземною мовою шляхом формування іншомовної комунікативної компетентності у відповідності до основних положень теорії мовної та мовленнєвої діяльності.

Аналіз досліджень. Особливості оволодіння іноземною мовою за професійним спрямуванням досліджували Т. Дадлі-Еванс (T. Dudley-Evans), Я. Дьячкова, С. Кожушко, З. Корнєва, А. Котловський, О. Петращук, М. Сент-Джон (M. St. John), О. Тарнапольський та ін. Незважаючи на велику кількість наукових розвідок у згаданій царині, проблема усвідомленого оволодіння іноземною мовою студентами закладів вищої освіти, зокрема спеціальності «право», є недостатньо дослідженою.

Мета статті – обґрунтування алгоритму усвідомленого оволодіння іноземною мовою студентами спеціальності «Право».

*© *Микитенко О. В.*

Виклад основного матеріалу. Результати дослідження, проведеного серед студентів першого курсу спеціальності «Право» Львівського університету бізнесу та права, учасниками якого стали 25 студентів та викладач згаданого закладу вищої освіти, свідчать, що саме комунікативний метод найбільш відповідає психологічним установкам, цінностям і навчальним інтересам менш умотивованих щодо навчання іноземної мови студентів. Оскільки засади популярного раніше в контексті навчання іноземних мов у вишах та закладах середньої освіти граматико-перекладного методу, як і глобальний контекст, притаманний інтенсивним методам та аудіовізуальному методу, втомлюють здобувачів освіти й демотивують ще більше. Перевагою комунікативного методу в процесі роботи з менш умотивованими студентами вважаємо його прагматичну установку, а саме: сфокусованість на формуванні фонетичних, лексичних, граматичних та мовленнєвих умінь і навичок у процесі виконання комунікативно-орієнтованих завдань у контексті певних комунікативних ситуацій у межах визначених тем [4; 5]. Саме тому комунікативний метод довів свою актуальність у процесі застосування у сфері середньої освіти з дітьми та підлітками, у яких навчальна компетентність не сформована на достатньому рівні для визначення власних навчальних цілей, окреслення навчальних інтересів та самомотивації щодо вивчення іноземних мов.

Щодо вмотивованих студентів пропонуємо інтегрований підхід до вивчення іноземної мови, який ґрунтується на поєднанні засад комунікативного, аудіовізуального й граматико-перекладного методів.

Згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, рекомендованими рівнями володіння іноземною мовою, які покривають європейський навчальний простір відповідно до цілей осіб, що вивчають мови, є такі [1, с. 22–23]:

- інтродуктивний рівень – А1;
- рівень «виживання» – А2;
- рубіжний рівень – В1;
- рівень «незалежного користувача» – В2;
- автономний рівень – С1;
- рівень «глобального володіння» – С2.

Як доводить практика, попри рекомендації Міністерства освіти і науки України більшість абітурієнтів на момент вступу на навчання до закладу вищої освіти володіють іноземною мовою на інтродуктивному рівні чи рівні «виживання». Рекомендованим рівнем володіння іноземною мовою вступниками на навчання до магістратури є рівень «незалежного користувача», яким у більшості випадків студенти повинні оволодіти в процесі здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра.

У процесі проведення експериментального навчання, учасниками якого стали 13 умотивованих щодо вивчення англійської мови студентів 1 курсу спеціальності «право» Львівського університету бізнесу та права з інтродуктивним рівнем володіння іноземною мовою, була доведена ефективність організації навчання у 2 етапи:

- І етап – системно-теоретичний;
- ІІ етап – контекстуально-практичний.

На системно-теоретичному етапі, який у залежності від інтенсивності занять триває від трьох до шести місяців, передбачається зростання рівня володіння студентами іноземною мовою від інтродуктивного (А1) до рівня виживання (А2).

Зміст навчання на системно-теоретичному етапі зводиться до опанування основами системної граматики іноземної мови (дієслово, іменник, займенник, прийменник, прикметник, прислівник) та найбільш уживаних лексичних одиниць і виразів, презентація яких відбувається за тематичним принципом (соціальні комунікації (вітання, погодження, заперечення, пропозиції, прощання), дні тижня, місяці, цифри, сім'я, частини тіла, одяг, предмети побуту, посуд, їжа, овочі, фрукти, тварини, кольори, транспорт тощо). На системно-теоретичному етапі навчання

іноземної мови пропонуються для вивчення основні лексичні й граматичні теми, важливі для формування системи іноземної мови.

Перший етап відіграє особливо вагому роль у процесі оволодіння студентами іноземною мовою, оскільки основною метою цього етапу є формування системи мови, мовних знань і навичок. Під час цього етапу варто докласти якомога більше зусиль, оскільки людина відчуває системність своїх знань, якщо вона відчуває свою впевненість у володінні мовою. Не менш вагомим аспектом результативності цього етапу є усвідомлення студентами його мети та ролі в оволодінні ними іноземною мовою. Методологічною основою цього етапу оволодіння іноземною мовою є інтеграція комунікативного і граматико-перекладного методів, оскільки таке поєднання пропонує рівномірне формування й розвиток знань, умінь і навичок у межах запропонованих тем.

Другий – контекстуально-практичний етап тривалістю від одного до двох років (чинниками тривалості, як і для попереднього етапу, є інтенсивність навчальних занять і когнітивні здібності студентів), спрямований на оволодіння студентами іноземною мовою на рубіжному рівні (B1) та рівні «незалежного користувача» (B2).

Метою цього етапу є формування в студентів основних мовленнєвих навичок й умінь у слуханні, читанні, говорінні та письмі, що є компонентами іншомовної комунікативної компетентності. На цьому етапі довело свою ефективність вивчення мови в широкому контексті (мається на увазі вивчення доволі великої кількості тем, об'єднаних широкою тематикою змістового модуля) на засадах аудіовізуального, комунікативного та граматико-перекладного методів, оскільки, відповідно до сформульованої вище мети, основними цілями цього етапу є формування навичок й умінь сприймання на слух, письма і говоріння на основі суттєвого розширення словникового запасу, адекватного вживання студентами лексичних одиниць, виразів й засвоєних граматичних структур. Розвиток навичок письма дозволяє студентам тренувати уміння формулювання власних висловлювань, їхнього правильного лексичного і граматичного оформлення. Ефективності процесу оволодіння іноземною мовою на цьому етапі сприяє тренування граматичних тонкощів. Проте не варто надто захоплюватися розвитком граматичних навичок, оскільки надмірне «занурення» в граматику іноземної мови стимулює психіку розглядати іноземну мову як надзвичайно складне, недоступне й чужорідне явище [4; 5].

«Занурення» студентів у комунікативні ситуації, охоплені широкою тематикою, за допомогою використання цікавих книг і серіалів, застосування проєктних та кейс-технологій у процесі організації самостійної роботи з навчання іноземної мови, а також широке використання презентацій та дидактичних ігор у процесі аудиторної роботи дозволить суттєво мотивувати студентів і перетворити оволодіння іноземною мовою у стиль життя.

У процесі проведення експериментального навчання виявилося ефективним засвоєння нових лексичних одиниць, фраз і граматики з використанням відеоматеріалів, оскільки тоді задіюються різні види пам'яті, (візуальна і слухова), а також тренується права півкуля головного мозку. Занотовування вивченого матеріалу в зошит або блокнот, ведення індивідуальних словників, зокрема із використанням візуалізації, наприклад, у формі семантичних графів, дозволяє задіяти тактильну пам'ять.

Разом із системністю не менш важливим принципом в опануванні мови є рівномірність розвитку півкуль головного мозку. Для засвоєння іноземної мови недостатньо лише вивчати лексичні одиниці й граматичні структури, за що відповідає ліва півкуля головного мозку (яка також відповідає за мислення), необхідно ще й розвивати праву півкулю, яка відповідає за розуміння та вільне мовлення, а також інші автоматичні навички людини. Регулярний перегляд відеоматеріалу якісно тренує праву півкулю головного мозку студентів, оскільки мозок вчиться розпізнавати автентичну вимову, граматичні конструкції, лексичні одиниці, а також відтворювати їх [2, с. 25].

Досить часто трапляється ситуація, коли студент на теоретичному рівні знає граматичну структуру чи лексичну одиницю, проте не може розпізнати її в розмові носіїв мови. Схожі проблеми також виникають, коли студент опиняється в комунікативній ситуації: на теоретичному рівні необхідні знання є, проте в потрібній ситуації студент не вміє їх застосувати. Подібне відбувається через нерівномірність розвитку півкуль головного мозку, коли ми занадто сильно тренуємо ліву півкулю, яка відповідає за мислення, і недостатньо тренуємо праву півкулю, яка відповідає за навички. У носіїв мови трапляється навпаки: вони вільно розмовляють і все розуміють, але зазвичай не можуть чітко пояснити, чому певні лексичні одиниці чи граматичні структури вживаються в певний спосіб. Відносно до рідної мови в її носіїв гіперрозвинена саме права півкуля й навпаки – недорозвинена ліва [3].

З метою розвитку навичок аудіювання доцільно дивитися вже переглянуті фільми або серіали мовою, яку вивчаємо. Довів свою ефективність перегляд серіалів іноземною мовою, оскільки саме серіали дозволяють «занурити» студента в згаданий вище широкий контекст використання іноземної мови і таким чином розвивати праву півкулю головного мозку . Якщо мова йде про новий серіал, рекомендується чітко дозований перегляд серій чи їхніх фрагментів тривалістю до 30 хвилин. З метою кращого розуміння комунікативних ситуацій допускається попередній перегляд відповідної серії чи її фрагменту рідною мовою чи комбінований перегляд фрагментів серії рідною та іноземною мовами. За умови комбінованого перегляду серії бажано здійснювати перегляд її фрагменту іноземною мовою під кінець серії, оскільки студенти вже в курсі подій і легко здогадуються по контексту або по міміці й жестах, про що ідеться. Завдяки домінуванню відеоряду над аудіорядом через наявність у відеоматеріалах міміки та жестів, тобто паралінгвістичних засобів спілкування, більш ефективним є перегляд фільмів і серіалів, аніж прослуховування аудіоматеріалів.

Під час перегляду фільму або серіалу іноземною мовою немає необхідності намагатися зрозуміти кожне слово, це забирає занадто багато енергії та демотивує щодо подальшого перегляду, натомість потрібно намагатися зрозуміти загальний контекст. Виправданим вважаємо перегляд серій чи їхніх фрагментів з опорою на лексичні одиниці (8–10 нових лексичних одиниць), список яких перед переглядом пропонує викладач чи на основі перегляду самостійно укладає студент. Надалі рекомендовано використовувати презентовані нові лексичні одиниці в процесі виконання запропонованих студентам завдань. До прикладу, у процесі експериментального навчання, опрацювання нових лексичних одиниць після перегляду відеоматеріалів здійснювалося з використанням сервісу Quizlet (https://quizlet.com), що дозволяє студентам укладати власні списки нових лексичних одиниць з їхньою візуалізацією та пропонує виконання низки лексичних вправ для їх засвоєння.

Дуже важливим елементом у вивченні іноземної мови, який часто недооцінюється студентами, є наявність хорошого словника, який дозволяє в будь-який момент, швидко й достовірно перевірити значення потрібної лексичної одиниці як під час перегляду відеоматеріалу чи написання письмової роботи, так і в конкретній комунікативній ситуації. Слова найкраще засвоюються, коли вони згадуються в певному емоційно забарвленому контексті, наприклад, під час розмови або листування з товаришем іноземною мовою чи під час перегляду серіалів тощо.

Сучасний студент майже завжди має при собі мобільний телефон, тому рекомендуємо використання електронних словників для мобільних телефонів зі значною лексичною базою, можливістю систематизації пройдених слів, наявністю режимів повторення й засвоєння слів, зокрема з вікторинами. Хорошою серією електронних словників з різних іноземних мов для операційної системи Android є словники серії TTdictionary offline, які можна безкоштовно завантажити на Playmarket (ось, до прикладу, посилання на англо-український словник: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ttdictionary.ukrainianenglish). Згадана

серія словників дає можливість систематизації слів шляхом створення закладок і їхнього засвоєння в процесі вирішення вікторини.

Дуже важливо викликати в студентів зацікавлення історією, культурою і традиціями народу, мову якого вони вивчають, оскільки тоді вони починають проникатися духом народу й розуміти його менталітет, а це створює мотивацію для вивчення мови.

Висновки. Мотивація є вагомим чинником ефективності оволодіння студентами іноземною мовою; чітке визначення цілей навчання (точка входу і точка виходу), обґрунтована методологічна основа (що ґрунтується на інтеграції відповідних методів), ефективна організація й коректно сконструйований зміст навчання забезпечують його результативність.

Перспективи подальших досліджень полягають в організації й обґрунтуванні результатів довготривалого методичного експерименту (2 академічних роки) з перевірки ефективності запропонованого алгоритму усвідомленого оволодіння іноземною мовою за участі 75 студентів бакалаврату спеціальності «Право» першого та другого років навчання.

Список використаних джерел:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Зубков В. Lingva Incognita. Харків : Віват, 2018. 208 с.
3. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: учеб. пособие для студентов психол. фак. высш. учеб. заведений. М. : Издат. центр «Академия», 2002. 352 с.
4. Allen J. P. B., Widdowson H. Teaching the Communicative Use of English. *International Review of Applied Linguistics*. XII, I. 1974. Pp. 67–89.
5. Savignon S. J. Communicative Language Teaching: State of the Art. *TESOL Quarterly*. 1991. Vol. 25, No 2, Summer. Pp. 261–277.

References:

1. Nikolayeva, S. (Ed.). (2003). *Zahalnoyevropeyski Rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, otsinyuvannya* [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
2. Zubkov, V. (2018). *Lingva Incognita* [Lingva Incognita]. Kharkiv: Vivat [in Ukrainian].
3. Luriya, A. R. (2002). *Pis'mo i rech'. Neyrolingvisticheskiye issledovaniya* [Letter and speech. Neuro-linguistic research]. Moscow: Izdatel'skiy tsentr "Akademiya" [in Russian].
4. Allen, J. P. B., & Widdowson, H. (1974). Teaching the Communicative Use of English. *International Review of Applied Linguistics*, 67–89 [in English].
5. Savignon, S. J. (1991). Communicative Language Teaching: State of the Art. *TESOL Quarterly*, 25 (2), 261–277 [in English].

Mykytenko O. V.,

orcid.org/0000-0002-5983-7548

THE ALGORITHM OF CONSCIOUS MASTERY OF FOREIGN LANGUAGE BY STUDENTS MAJORING IN LAW

The article proposes the algorithm for the conscious mastery of foreign language by prospective lawyers. It has been established that the communicative method of teaching foreign languages is most consistent with the psychological attitudes, values and educational interests of less motivated first-year students majoring in law. The advantage of the mentioned method is its pragmatic attitude, namely the focus on building phonetic, lexical, grammar and speech skills in the process of performing communicatively oriented tasks in the context of communicative situations. The effectiveness of an integrated approach to teaching foreign language has been proved, based on a combination of the principles of communicative, audiovisual and grammar-translation methods, regarding motivated students. In the process of experimental training, the participants of which were 13 first-year students

of Lviv University of Business and Law, majoring in law and motivated to study English, with an introductory level of English, the rationality of the organization of such training in 2 stages was proved, namely: system-theoretical stage and contextual-practical one. The first stage plays a particularly important role in the process of students mastering foreign language, since the main goal of this stage is to build a system of language, language knowledge and skills. The goal of the second stage, aimed at mastering foreign language by students at the "threshold" level and the level of "independent user", is to develop the main language and communication skills among students in listening, reading, speaking and writing, which are components of a foreign language communicative competence. In the process of conducting experimental training, it was effective to learn new lexical units, phrases and grammar structures using video materials, since then such types of memory as visual and auditory are involved, and the right hemisphere is trained. Compiling individual vocabularies by students using visualization (e.g. semantic graphs, figures, diagrams) allows to activate tactile memory.

Key words: foreign language, students majoring in law, communicative approach, integrated approach, stages of training, level of language proficiency.

Дата надходження статті: 17.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Микитенко Н. О.

УДК 378.14.015
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi45.86*

Сиротенко Л. А.*,
orcid.org/0000-0003-3038-5848

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті висвітлено результати дослідження стосовно використання інформаційно-комунікаційних технологій у вищій освіті. Представлено зміст інформаційного середовища в контексті його використання при формуванні економічної компетентності з використанням засобів інформаційних систем. Подано опис інформаційно-комунікаційних технологій, які доцільно використовувати для формування економічної компетентності в педагогів професійного навчання, а саме: інформаційні системи, телекомунікаційні мережі, мультимедіа, гіпермедіа, хмарні технології, електронні освітні ресурси, дистанційне навчання. Звернено увагу на значимість поняття «інформаційної підтримки» для організації освітнього процесу в закладах вищої освіти.

На прикладі підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності показано необхідність систематизації та обґрунтування професійних компетентностей з використання інформаційно-комунікаційні технології під час навчання та в щоденній практиці. Коротко окреслено цілі (набуття комп'ютерної грамотності, розвиток інформаційної культури, опанування основ професійної діяльності, дослідна робота, імітація професійної діяльності, виконання окремих навчальних завдань), функції (джерело інформації, технічна функція, операційна функція, діагностична функція, контрольна функція, проєктувальна функція, імітаційна функція, об'єкт навчання, ігрова функція), методичне спрямування застосування інформаційно-комунікаційних технологій («монотехнологія», «основна технологія», «технологія проникнення»). Також пояснено, що для організації навчального процесу в закладі вищої освіти із використанням інформаційно-комунікаційних технологій мають значення й особова-безособова ознака (особиста присутність

* © ***Сиротенко Л. А.***

чи опосередкована участь студента), основні характеристики інформаційно-комунікаційних технологій (керованість, гнучкість, інтерактивність, автоматизація процесів, поєднання з іншими ресурсами, можливість корекції завдань у динаміці навчання).

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, інформаційне середовище, середовище «інформаційної підтримки», формування економічної компетентності.

Постанова проблеми. Бурхливий розвиток засобів інформатизації в останні десятиріччя відкрив нові, більш прогресивні можливості для застосування комп'ютерної техніки та інформаційних технологій у вищій освіті, на яку впливають процеси інформатизації суспільства. Варто зазначити, що держава частково приділяє увагу проблемам інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) [3–6].

Інформаційні технології, технічні засоби та можливості роботи з інформацією докорінно змінилися й значно розширилися в період останніх десятиліть. Технології, які називають інформаційно-комунікаційними, мають широке трактування та широкий діапазон використання [2]. Загалом під інформаційно-комунікаційними технологіями розуміють інтегровану систему інформаційних процесів, методів, способів, алгоритмів роботи з інформацією за допомогою телекомунікаційних мереж.

Найближчим і спрощеним поняттям у цьому сенсі є «комп'ютерні технології», адже комп'ютер (чи його аналог – гаджет) є основою технології, що забезпечує рух інформаційних потоків сучасними комунікаційними каналами.

Аналіз досліджень. Інформаційно-комунікаційні технології – сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збору, обробки, зберігання, поширення, відображення й використання інформації в інтересах її користувачів [1, с. 51]. Їх дослідженням займаються фахівці різних спеціальностей: від педагогічних і психологічних до технічних наук. Ґрунтовно проблематика впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес закладами вищої освіти висвітлена у працях В. Бикова, І. Булаха, О. Довгялло, М. Жалдака, Г. Козлакової, Ю. Машбиця, Н. Морзе, С. Пейперта, О. Уварова та ін. З усієї тематики окрему увагу дослідники приділяють питанню накопичення, упорядкування, оброблення, зберігання матеріалів електронним способом (В. Биков, В. Олійник, В. Руденко, М. Шишкіна та ін.). Деякі автори (О. Білоус, Ю. Богачков) в публікаціях виокремлюють інформаційно-комунікаційну компетентність як важливу складову в підготовці кваліфікованого фахівця. Н. Болюбаш, Р. Манн, Т. Поясок, О. Птахіна розкривають різні аспекти формування професійних компетентностей за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутніх фахівців різних профілів навчання. Разом із тим питання використання інформаційно-комунікаційних технологій з метою формування економічної компетентності в майбутніх педагогів потребує додаткової уваги.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні використання інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні економічних компетентностей майбутніх педагогів професійного навчання.

Виклад основного матеріалу. Використання ІКТ у педагогічній освіті забезпечує переваги: наочність, швидкість, новизну подання навчальної інформації, індивідуальний підхід до навчання із можливостями забезпечити психологічну комфортність, творчу складову, самостійність в опрацюванні навчальних матеріалів, діагностичні та контрольні функції, діалоговий режим й оперативність у двосторонніх комунікаціях, консультаційні можливості, варіювання обсягу навчальних завдань залежно від навчальної мети, моделювання процесів професійної діяльності.

Одним із питань, важливих для дослідження широкої тематики ІКТ, є інформаційне середовище. Інформаційне середовище складає сукупність усіх доступних для використання (у цьому разі – навчання) із заданою метою технічних засобів і комунікаційних каналів, зокрема телекомунікаційних. Аналіз наукової

літератури дозволив зробити висновок, що інформаційне середовище, яке може бути використане у вищій освіті, у якості засобів та інструментів включає такі компоненти ІКТ: інформаційні системи; телекомунікаційні мережі; мультимедіа; гіпермедіа; хмарні технології; електронні освітні ресурси; дистанційне навчання.

Розглянемо більш детальніше цей перелік.

Завдяки інформаційним системам, які поєднують сукупність засобів, методи зберігання, обробки та видачі інформації в інтересах досягнення визначеної мети, відбуваються інформаційні процеси пошуку, збирання, відбір, передавання й перетворення інформації, адже це комплекс інформаційних, технічних, програмних та організаційних засобів, необхідних для автоматизованого опрацювання інформації.

Використання телекомунікаційних мереж, під якими розуміють «сукупність засобів телекомунікацій, що надає територіально віддаленим об'єктам можливість інформаційної взаємодії шляхом обміну... «закодованими» повідомленнями» [1, с. 24, 38], як організаційних, педагогічних, навчальних технологій; форм і методів, що передбачають застосування в освітньому процесі сучасних комп'ютерних засобів й інформаційних технологій [2, с. 70]. Телекомунікаційні мережі сприяли виникненню нових підходів до організації процесу навчання, що знайшло своє втілення в дистанційному навчанні, де активно використовуються електронні скриньки, списки розсилання, електронні дошки оголошень, телеконференції тощо.

Мультимедіа як засіб взаємодії візуальних й аудіоефектів під керуванням інтерактивного програмного забезпечення [там само, с. 63] одночасно використовує декілька інформаційних середовищ. Графіка, відео, фотографія, анімація, звукові ефекти та високоякісний звуковий супровід можуть мати місце у створенні навчального середовища відповідно до сучасних технологій.

Гіпермедіа – мультимедійна багатоканальна система, що складається з мультиплікаційних програм, графічних матеріалів, звуку, музики, мови і відеопродукції, де інтерактивні одиниці поєднуються з мультимедійними. Гіпермедіа дозволяє отримувати інформацію в різних режимах. Викладачі активно використовують новітні можливості інформаційних технологій у роботі під час навчальних занять.

За останній час дуже стрімко зростає впровадження хмарних технологій, освіта стає ще доступнішою завдяки цим технологіям, їх використанню. Хмарні технології – це провідні світові інформаційні технології, які використовуються для зберігання великого обсягу інформації та забезпечують доступ до цих «інформаційних ресурсів».

Окреме місце в інформаційно-комунікаційних технологіях належить електронним освітнім ресурсам. Зокрема, в оновленому документі «Про затвердження положення про електронні освітні ресурси» від 29.05.2019 р. записано: «Під електронними освітніми ресурсами (ЕОР) розуміють засоби навчання на цифрових носіях будь-якого типу або розміщені в інформаційно-телекомунікаційних системах, які відтворюються за допомогою електронних технічних засобів і застосовуються в освітньому процесі» [5]. У навчальному процесі використовують різні за функціональними ознаками ЕОР: електронний підручник, електронний практикум, електронна хрестоматія, електронний курс лекцій, електронний навчальний посібник, електронні довідники, видання, електронні таблиці тощо. Мета створення ЕОР – «забезпечення модернізації освітнього процесу, змістове наповнення освітнього простору, надання рівного доступу учасникам освітнього процесу незалежно від місця їх проживання та форми навчання відповідно до якісних навчальних і методичних матеріалів, створених на основі інформаційно-комунікаційних технологій» [там само].

Дистанційні технології навчання є надзвичайно актуальними сьогодні для освіти, у тому числі для закладів вищої освіти [4]. Ці спеціальні технології дозволяють використовувати комп'ютерні навчальні програми, здійснювати взаємодії між викладачем і здобувачем освіти багатьма способами (обмін матеріалами в різній формі, аудіо, відеоконференції тощо), забезпечувати зворотний зв'язок між педагогом

та студентом (і навпаки), оперативно оцінювати його діяльність, зберегти баланс між теорією та практикою.

Інформаційне середовище, яке створене на сучасних інформаційно-комунікаційних технологіях, використовується під час підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, зокрема й для якісного формування різних професійних компетентностей, у тому числі й економічної компетентності. Г .Селевко писав, що інформаційне середовище дозволить викладачу як «конструктору» навчального процесу створювати середовище «інформаційної підтримки» [8, с. 115], яке є гнучким середовищем, що дає можливість адаптувати навчальний процес під індивідуальні особливості кожного його учасника, тобто окреслювати індивідуальну траєкторію розвитку учня.

У цьому разі під інформаційним середовищем ми розуміємо сукупність технічного, інформаційного та навчально-методичного забезпечення, тобто використання комп'ютерної техніки для проведення різних форм навчання мультимедіа, презентацій, навчальних відеороликів, електронних підручників тощо.

На рис. 1 схематично показано зв'язок інформаційно-комунікаційних технологій та інформаційного середовища в освіті, що також може бути відображено і для вищої освіти.

Рис. 1. Зв'язок інформаційно-комунікаційних технологій та інформаційного середовища в освіті

Усе різноманіття інформаційно-комунікаційних технологій може бути представлено відповідно до цілей, завдань і результатів їх застосування. Класифікація ІКТ (в освіті) є науковою проблемою. Спроби учених і практиків класифікувати інформаційно-комунікаційні технології багаторазово повторювалися протягом їхнього еволюційного розвитку. Жодна із оприлюднених у наукових працях класифікацій, на нашу думку, не може бути вичерпною, тому для класифікації ІКТ, а тим більше задля виконання мети дослідження, насамперед варто окреслити коло ознак ІКТ. Спробуємо подати характеристику класифікаційних ознак інформаційно-комунікаційних технологій: цілей, функцій, методики, особової-безособової ознаки, основних характеристик ІКТ.

Сформулюємо цілі застосування ІКТ в освітньому процесі: набуття комп'ютерної грамотності, розвиток «інформаційної культури», опанування основ професійної діяльності, дослідна (пошукова, аналітична) робота, імітація професійної діяльності, виконання окремих начальних завдань. Такі цілі є і навчальними, і розвивальними.

На основі аналізу наукових досліджень нами констатовано такі функції використання інформаційно-комунікаційних технологій: джерело інформації; технічна (оформлення текстових, графічних, аудіо- та відеоматеріалів; зберігання документів); операційна (обчислення, моделювання); діагностична; контрольна; проєктувальна

(багатоваріантні завдання); імітаційна (тренажер, симулятори діяльності, групова діяльність, дидактичні ігри); об'єкт навчання (наприклад, у створенні програмних продуктів, побудові інформаційних систем); ігрова.

Розглядаючи організацію освітнього процесу, його методичного забезпечення з урахуванням використання ІКТ у порівнянні з іншими методами, засобами тощо, зазначимо, що інформаційно-комунікаційні технології можуть бути «монотехнологією» у разі, коли всі компоненти навчання реалізують із застосуванням ІКТ, або «технологією проникнення», коли ІКТ використовують для виконання окремих навчальних завдань, дидактичних задач тощо.

Особова-безособова ознака для інформаційно-комунікаційних технологій має місце, оскільки їх використання в сучасному світі є можливим і в індивідуальному інформаційному просторі, тобто за присутності особи (самостійно мислити, визначити цілі, шляхи й ухвалювати рішення) у комунікації, й опосередкованому (віртуальному) інформаційному середовищі, а саме: віддалено один від одного учасників освітнього процесу за допомогою глобальних спеціалізованих середовищ (віртуальних бібліотек, медіаресурсів мережі Інтернет тощо) та наявністю постійного зворотного зв'язку.

Обов'язкової видової класифікації потребують ІКТ за основними характеристиками. Припустимо, такі параметри характеризують різні види ІКТ: керованість, гнучкість (адаптивність), інтерактивність, автоматизація процесів, поєднання з іншими ресурсами, можливість корекції завдань у динаміці навчання.

Класифікаційні ознаки для характеристики інформаційно-комунікаційних технологій, які використовують у системі вищої освіти та за допомогою яких, на нашу думку, формують компетентності в педагогів професійного навчання представлено на рис. 2.

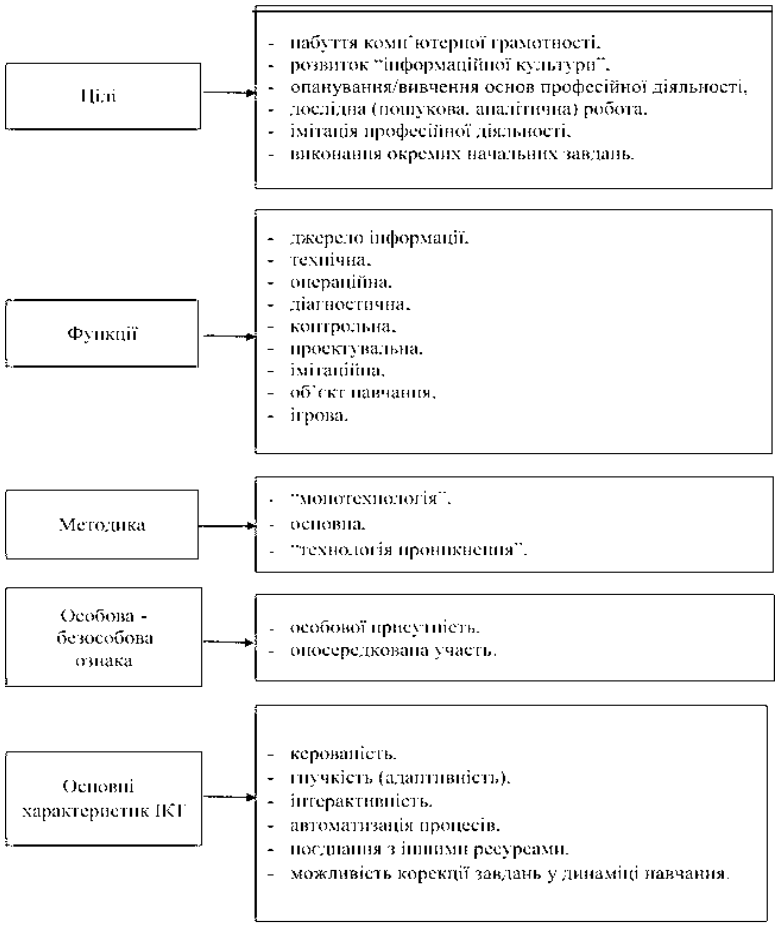

Рис. 2. Класифікаційні ознаки ІКТ у вищій освіті

Професійна підготовка фахівців для сучасного суспільства передбачає економічну складову, оперування економічними знаннями та вміннями в межах своєї професії.

Інформація економічного змісту та економічні знання мають особливу природу. Економічна інформація, насамперед, характеризується абстрактністю, тому здобуття економічних знань потребує достатньої наочності навчальних матеріалів, практичний досвід має набуватися в реальних умовах чи в умовах, наближених до реальності. Такі характеристики потребують специфічного підходу до побудови інформаційно-комунікаційних потоків у навчальному середовищі в підготовці фахівців. Не є винятком і використання інформаційно-комунікаційних технологій, що можуть стати базовим компонентом у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання, для яких поставлено освітнє завдання сформувати економічну компетентність.

Зокрема, Р. Манн підкреслює, що інформаційно-комунікаційні технології «створюють передумови для постановки та розв'язання нових дидактичних завдань, які не можливо вирішити традиційним шляхом», сприяють «засвоєнню здобувачами освітніх послуг складних абстрактних теоретичних процесів» й організації такого навчально-пізнавального процесу, що «набуває дослідницького та творчого характеру» [3, с. 170].

Висновки. Підсумовуючи, сформулюємо результати наших досліджень, у результаті яких було проведено аналіз можливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій, у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання та спрямованих на формування в них економічної компетентності:

– подано короткий опис інформаційного середовища та «інформаційної підтримки», що перебуває в основі побудови навчального середовища, з використанням можливостей інформаційних систем, телекомунікаційних мереж, мультимедіа, гіпермедіа, хмарних технологій, електронних освітніх ресурсів, дистанційного навчання;

– запропоновано низку класифікаційних ознак ІКТ для розуміння їхнього впливу на формування в майбутніх педагогів, що здобувають вищу освіту необхідних компетентностей: цілі, функції, методика, особова-безособова ознака, основні характеристики ІКТ.

Такий підхід дозволить у подальших наукових розвідках обґрунтувати використання в навчальному процесі кожного виду ІКТ для формування в майбутніх педагогів професійного навчання, економічної компетентності.

Список використаних джерел:

1. Воробієнко П. П., Нікітюк Л. А., Резніченко П. І. Телекомунікаційні та інформаційні мережі : підручник. К. : САММІТ-Книга, 2010. 708 с.
2. Крупський Я. В., Михалевич В. М. Тлумачний словник з нформаційно-педагогічних технологій : словник. Вінниця : ВНТУ, 2010. 72 с.
3. Манн Р. В. Деякі аспекти застосування інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутніх економістів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 64. № 2. С. 170–184. URL : https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1933.
4. Про затвердження Положення про дистанційне навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України Міністерства освіти науки і освіти України від 25.04.2013 № 466 / МОН України. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13.
5. Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси : Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 01.10.2012 № 1060/ МОН України. URL : https://ips.ligazakon.net/document/view/Re22007?an=2..
6. Про Національну доктрину розвитку освіти : затв. Указом Президента України 17 квіт. 2002 р. № 347/2002. База даних «Законодавство України» / ВР України. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002.
7. Про Національну програму інформатизації : Закон України від 13.09.2001 р. № 74/98-ВР. База даних «Законодавство України» / ВР України. URL : http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/74/98-вр.

8. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М. : Народное образование, 1998. 256 с.

References:

1. Vorobiienko, P. P., Nikitiuk, L. A., & Reznichenko, P. I. (2010). *Telekomunikatsiini ta informatsiini merezhi* [Telecommunication and information networks]. Kyiv: SAMMIT-Knyha [in Ukrainian].
2. Krupskyi, Ya. V., & Mykhalevych, V. M. (2010). *Tlumachnyi slovnyk z informatsiino-pedahohichnykh tekhnolohii* [Explanatory dictionary of information and pedagogical technologies]. Vinnytsia: VNTU [in Ukrainian].
3. Mann, R. V. (2018). Deiaki aspekty zastosuvannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnikh ekonomistiv [Some Aspects of Information and Communication Technologies Application in Preparation of Future Economists]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 64 (2), 170–184. Retrieved from https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1933 [in Ukrainian].
4. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine On Approval of the Provisions on distance learning of April 25 2013, No 466. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13 [in Ukrainian].
5. Order of the Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine On Approval of the Provisions on electronic educational resources of October 1 2012, No 1060. Retrieved from https://ips.ligazakon.net/document/view/Re22007?an=2 [in Ukrainian].
6. Decree of the President of Ukraine on the National Education Development Doctrine, No 347/2002. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002 [in Ukrainian].
7. Law of Ukraine on the National Informatization Program of September 13 2001, No 74/98-BP. Retrieved from http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/74/98-vr [in Ukrainian].
8. Selevko, H. K. (1998). *Sovremennie obrazovatelnie tekhnolohii* [Modern Education Technologies]. Moscow: Narodnoe obrazovanie [in Russian].

Syrotenko L. A.,
orcid.org/0000-0003-3038-5848

USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN FORMATION OF ECONOMIC COMPETENCE OF VOCATIONAL TRAINING TEACHERS

The article highlights the results of the study on the use of information and communication technologies in higher education. The text also reveals the content of the information environment in the context of its implementation when forming economic competence with the use of information systems. The author provides a description of information and communication technologies that should be used for the formation of economic competence in teachers of vocational training, namely: information systems, telecommunications networks, multimedia, hypermedia, cloud technology, electronic educational resources, distance learning. Attention is drawn to the importance of the concept of "information support" for the organization of the educational process in higher education institutions.

The example of preparing future vocational training teachers for performing their professional activity shows that professional competencies in the information and communication technologies use both during the educational process and in everyday practice need to be systematized and justified. The author briefly outlines goals (acquisition of computer literacy skills, development of information culture, mastering the basics of professional activity, research work, professional activity simulation, certain initial tasks fulfillment), functions (source of information, technical, operational, diagnostic, monitoring, design, simulation, entertaining functions, object of education), and methodical direction of information and communication technologies application ("monotechnology", "basic technology", "penetration technology"). Both personal-impersonal feature (personal presence or indirect participation of the student) and main information and communication technologies characteristics (controllability, flexibility, interactivity, processes automatization, combination with other resources, ability to adjust tasks in the education dynamics) are explained to be of great importance for the organization of educational process with the information and communication technologies

use in the higher education institution.

Key words: information and communication technologies, information environment, environment of "information support", formation of economic competence.

Дата надходження статті: 15.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Грудинін Б. О.

УДК 378.141
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi45.97*

Сотер М. В.*,
orcid.org/0000-0002-4626-0137

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ»

Стаття присвячена дослідженню сутності поняття «підготовка фахівців технічних спеціальностей». Для його виокремлення проаналізовано трактування дотичних понять: «технічна освіта», «підготовка», «професійна підготовка» / «професійна освіта» та «інженер». Це дозволило деталізувати ключові компоненти цих понять, виокремити їхні характерні ознаки.

Акцентовано, що заклади технічної освіти готують для держави тих фахівців, які забезпечують роботу промислово-технічного комплексу, що є одним із базових компонентів економічного розвитку суспільства, тому безпосередньо впливає на розвиток держави.

Підкреслено, що успішність професійної підготовки безпосередньо пов'язана з позитивною мотивацією здобувачів освіти до навчальної діяльності, тому під час професійної підготовки мають бути враховані й реалізовані індивідуальні здібності всіх, хто навчається, коло їхніх інтересів, нахили, творчий потенціал через продуктивну суб'єктну взаємодію між суб'єктами освітнього процесу, яка б налаштовувала на безперервний процес саморозвитку та самовдосконалення в професійній сфері, швидку адаптацію до змін, мобільність, роботу в команді тощо.

Представлено авторське трактування поняття «підготовка фахівців технічних спеціальностей» у ракурсі вищої школи. Це цілеспрямований, високоорганізований процес оволодіння майбутніми спеціалістами широкого кола спеціальностей у закладах вищої технічної освіти (університетах, академіях, інститутах, коледжах) для різних галузей науки, техніки і культури, який передбачає опанування здобувачами освіти сукупністю фундаментальних, природничо-наукових, технічних та соціально-гуманітарних знань, практичних умінь і навичок, набуття відповідних особистих якостей, позитивну мотивацію та налаштованість на безперервний процес саморозвитку та самовдосконалення, швидку адаптацію до змін, мобільність, що в комплексі дозволяють високоефективно виконувати посадові обов'язки в професійної діяльності.

Ключові слова: підготовка фахівців технічних спеціальностей, технічна освіта, професійна підготовка, професійна освіта, інженер.

Постановка проблеми. Інтенсивний розвиток сучасної науки, розробка і впровадження прогресивної техніки, новітніх технологій у виробничий процес вимагають нагальних заходів щодо посилення уваги до якості підготовки висококваліфікованих фахівців відповідних технічних спеціальностей: майбутніх інженерів, інженерів-механіків, інженерів-енергетиків, інженерів-технологів, інженерів-конструкторів, інженерів-педагогів та інших. Від їхньої підготовки залежить успіх

*© *Сотер М. В.*

розвитку промислово-технічного комплексу нашої держави, зокрема паливно-енергетичного комплексу: паливна промисловість (вугільна, нафтова та інші), електроенергетика (теплоенергетика, атомна енергетика та інші); машинобудування та металообробки: важке машинобудування, транспортне машинобудування (автомобілебудування, суднобудування, тракторне машинобудування та інші), ракетно-космічна галузь, побутове машинобудування, сільськогосподарське машинобудування та багато інших.

Аналіз досліджень. На початку XXI століття різні аспекти проблеми підготовки фахівців технічних спеціальностей досліджували Е. Нероба «Професійна підготовка інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі» (2003), П. Лузан «Теоретичні і методичні основи формування навчальнопізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти» (2004), В. Манько «Теоретичні та методичні основи ступеневого навчання майбутніх інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва» (2005), І. Бендера «Організація самостійної роботи студентів агроінженерних спеціальностей» (2007), О. Джеджула «Теорія і методика графічної підготовки студентів інженерних спеціальностей вищих навчальних закладів» (2007), Л. Щербатюк «Формування професіоналізму майбутніх інженерів-механіків у процесі фахової підготовки» (2007), В. Петрук «Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей» (2008), Н. Брюханова «Теорія і методика проєктування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів» (2011), Р. Горбатюк «Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю» (2011), О. Данилова «Розвиток професійно-технічної освіти на Півдні України (1958–1998 рр.)» (2015), М. Гончар «Розвиток нижчої професійної освіти на Півдні України у II половині XIX – початку XX століття» (2016), О. Юхно «Діяльність політехнічних ВНЗ у контексті розвитку вищої технічної освіти в Україні (друга половина XX століття)» (2016) та інші. Проте дослідження вчених лише побіжно торкаються професійної підготовки інженерів різних профілів та спеціальностей, зокрема трактування відповідних термінів. Тоді як термін «підготовка фахівців технічних спеціальностей» потребує уточнення.

Мета статті. На основі аналізу трактувань, представлених у наукових розвідках та лексикографічній літературі, дослідити сутність поняття «підготовка фахівців технічних спеціальностей».

Виклад основного матеріалу. Для виокремлення поняття «підготовка фахівців технічних спеціальностей» проаналізуємо сутність дотичних понять: «технічна освіта», «підготовка», «професійна підготовка» / «професійна освіта» та «інженер», які дозволять деталізувати ключові компоненти цих понять, виокремити їхні характерні ознаки.

Насамперед, з'ясуємо значення поняття «технічна освіта».

Це поняття в середині XX століття розуміли, як один з видів спеціальної освіти, мета якої – підготувати для різних галузей народного господарства фахівців вищої кваліфікації (інженерів і наукових співробітників), середній технічний персонал, кваліфікованих робітників. Технічна освіта здійснювалася через нижчі технічні навчальні заклади, які готували кваліфікованих робітників, середні технічні навчальні заклади, які готували майстрів, техніків та інших фахівців середньої кваліфікації, та вищі навчальні заклади, які випускали інженерно-технічний персонал [3, с. 397]. Трохи пізніше термін «технічна освіта» виокремлювали як складову частину комплексу спеціальної освіти, яка забезпечувала підготовку для промислово-технічних галузей народного господарства фахівців трьох основних категорій – інженерів, техніків і кваліфікованих робітників [11, с. 149].

Сучасні дослідники сутності поняття «технічна освіта» зазначають, що воно є ґрунтовним і системним [1, с. 60]. Це компонент «спеціальної професійної освіти, зміст якої забезпечує фундаментальну, теоретичну і практичну професійну підготовку

висококваліфікованих фахівців для промислово-технічних галузей господарства за широким спектром спеціальностей, що охоплює як власне технічні, так і природничо-наукові, соціально-економічні та гуманітарні сфери, й за допомогою відповідних форм, методів і засобів дозволяє формувати передовий науковий світогляд, методологічну культуру, фахову компетентність, розвиває інженерне мислення, організаційно-управлінські здібності, здатність до інноваційної діяльності й науково-технічної творчості» [13, с. 17]. Саме заклади технічної освіти готують тих фахівців, які забезпечують роботу промислово-технічного комплексу будь-якої країни, який є одним із базових компонентів, що забезпечує економічний розвиток суспільства, безпосередньо відповідає за розвиток держави.

Термін «професійно-технічна освіта» О. Данилова розуміє, як «процес трудової соціалізації особистості, що забезпечує її орієнтацію й адаптацію в професійному середовищі, оволодіння певним рівнем кваліфікації, неперервне зростання компетентності, майстерності та розвиток здібностей у галузі професійної діяльності» [8, с. 14].

О. Гуцоляк окреслює поняття «вища технічна освіта», як «потужний центр освіти, науки і культури, що передбачає отримання кваліфікаційних знань професійного спрямування, ознайомлення з найновішими досягненнями науки і техніки, а також містить розвиток особистості студента, його інтелектуальних, моральних та естетичних якостей гармонійної особистості, формування потреб і навичок подальшого самовдосконалення та безперервної освіти» [7, с. 49].

Розглянемо сутність термінів «підготовка» та «професійна підготовка».

У загальному визначенні поняття «підготовка» пов'язують із «запасом знань, навичок, досвід і т. ін., набутий у процесі навчання, практичної підготовки» [4, с. 767].

Професійна підготовка в «Педагогічній енциклопедії» (1966) трактується, як сукупність спеціальних знань, умінь і навиків, якостей, трудовий досвід і норми поведінки, які забезпечували можливість успішної реалізації за певною професією [10, с. 549]. Е. Нероба виокремлює цей термін, «як цілеспрямований організований процес, спрямований на оволодіння певною професією» [9, с. 10]

Л. Щербатюк зазначає, що професійна підготовка є «спеціально організованим і керованим процесом озброєння студенів фаховими знаннями і вміннями» [12, с. 26]. Учена, уточнюючи цей процес для фахівців інженерних спеціальностей, зокрема інженерів-механіків, зазначає, що його «характеризують теоретично обґрунтовані засади вищих навчальних закладів надати особистості такого рівня підготовки, завдяки якій вона стає конкурентоздатною на ринках праці, буде кваліфіковано вирішувати інженерні завдання» [там само, с. 30].

Л. Щербатюк поняття «професійна підготовка» ототожнює з поняттям «професійна освіта». Зокрема, термін «професійна освіта» визначається, як підготовка в навчальних закладах фахівців вищої, середньої та нижчої кваліфікації для різних галузей науки, техніки і культури; цей термін розуміють, як сукупність знань, практичних умінь і навичок, необхідних для виконання робіт у певній сфері професійної діяльності [10, с. 549].

Т. Гончаренко до специфічних особливостей професійної підготовки відносить її «цілісність; складність, оскільки вона складається з багатьох компонентів та на її функціювання і розвиток впливає значна кількість різноманітних чинників; керованість, оскільки на компоненти системи здійснюється спрямований вплив для забезпечення необхідних, запланованих змін; спрямованість на досягнення певної мети – результатів навчання студентів, що забезпечує здобуття певного рівня компетентності, необхідного для присвоєння відповідної кваліфікації й здійснення професійної діяльності» [6, с. 30]. Дослідниця уналежнює до основоположних складових елементів цього поняття «результати, які здобуваються під час професійної підготовки

(особистісні утворення); вимоги суспільства; забезпечення успішності професійної діяльності; характеристика особливостей професійної підготовки» [6, с. 30]. Варто відзначити, що успішність професійної підготовки безпосередньо пов'язана з позитивною мотивацією до навчальної діяльності. Під час професійної підготовки мають бути враховані й реалізовані індивідуальні здібності кожного студента, його коло інтересів, нахили, творчий потенціал через продуктивну суб'єктну взаємодію між студентами і викладачем, яка б налаштовувала на безперервний процес саморозвитку та самовдосконалення в професійній сфері, швидку адаптацію до змін, мобільність, роботу в команді тощо.

Щодо поняття «інженер», то у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» (2004) його визначено так: це «фахівець із вищою технічною освітою» [4, с. 399]. Інженер може виконувати різноманітні функції, зокрема, керувати виробничими ділянками на промислових підприємствах, на транспорті, на будівництві та в інших галузях народного господарства, працювати в конструкторських бюро і науково-дослідницьких установах, займатися питаннями плануваннями, економіки й організації виробництва тощо. Інженер на виробництві забезпечує необхідні умови для розвитку новаторства, підвищення технічної кваліфікації робітників [2, с. 152].

В. Голіков, І. Орєшніков наголошують, що інженер – це випускник технічного закладу вищої освіти, чия практична діяльність націлена на створення техніки і технології, на матеріалізацію, представлення / висвітлення наукових знань на виробництві, який прагне до пізнання технічних наук, які складають теоретичну і методологічну основу інженерної діяльності. Науково-дослідницька діяльність є основною для інженера. Інженерна діяльність призначена для інтелектуального, науково-технічного обслуговування сфери матеріального виробництва, розвитку техніки та технологій, науково-технічного прогресу, що реалізується через застосування природничо-наукових, технічних та соціально-гуманітарних знань [5, с. 43].

З огляду на проведений аналіз, можемо констатувати, що поняття «підготовка фахівців технічних спеціальностей» – це цілеспрямований, високоорганізований процес оволодіння майбутніми спеціалістами широкого кола спеціальностей у закладах вищої технічної освіти (університетах, академіях, інститутах, коледжах) для різних галузей науки, техніки і культури, який передбачає опанування здобувачами освіти сукупністю фундаментальних, природничо-наукових, технічних та соціально-гуманітарних знань, практичних умінь і навичок, набуття відповідних особистих якостей, позитивну мотивацію та налаштованість на безперервний процес саморозвитку та самовдосконалення, швидку адаптацію до змін, мобільність, що в комплексі дозволяють високоефективно виконувати посадові обов'язки в професійної діяльності.

Висновки. Аналіз джерельної бази дослідження дозволив виявити, що наразі в науковій літературі бракує тлумачення поняття «підготовка фахівців технічних спеціальностей». Для визначення його сутності проаналізовано терміни «технічна освіта», «підготовка», «професійна підготовка» / «професійна освіта» та «інженер». Сформульовано авторське трактування поняття «підготовка фахівців технічних спеціальностей».

Подальші наукові розвідки вбачаємо в докладному вивченні досвіду роботи закладів вищої освіти в Україні, які здійснювали підготовку фахівців технічних спеціальностей у другій половині XX століття.

Список використаних джерел:

1. Булашенко А. В. Сучасна вища технічна освіта в Україні. *Досягнення сучасної електроніки і методика викладання її у вищій школі:* тези доповідей міжкафедрального науково-методичного семінару до 100-річчя з дня народження професора Л. С. Палатника, 19 травня 2009 року. Конотопський ін-т СумДУ; Відп. за вип. Т. М. Гричановська. Суми: СумДУ, 2009. С. 58–61.

2. Большая советская энциклопедия / гл. ред.: Б. А. Введенский (глав. ред.), [и др.] Т. 18 Индекс – истон. Государственное научное издательство «Большая советская энциклопедия». Второе издание. Москва, 1953. С. 152.
3. Большая советская энциклопедия: т. 42 татары – топрик / гл. ред. Б. А. Введенский и др. Второе издание. Москва: Государственное научное издательство «Большая советская энциклопедия». 1956. С. 397.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
5. Голиков В. Д., Орешников И. М. Мы инженеры! *Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки*. 2016. № 2. С. 41–47.
6. Гончаренко Т. Сутність поняття «професійна підготовка майбутніх інженерів-програмістів». *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія.* 2017. № 3. С. 27–36.
7. Гуцоляк О. О. Роль гуманітарної підготовки як складової формування особистості майбутніх фахівців в системі вищої технічної освіти. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти:* зб. наук. пр. Вип. 32-33 (36-37). Харків: НТУ «ХПІ», 2012. С. 46–55.
8. Данилова О. І. Розвиток професійно-технічної освіти на Півдні України (1958-1998 рр.) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2015. 20 с.
9. Нероба Е. Професійна підготовка інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2003. 22 с.
10. Педагогическая энциклопедия : в 4-х т. / гл. ред. И. А. Каиров, Ф. Н. Петров и др.. М. : Советская энциклопедия, 1966. Т. 3. 880 столб.
11. Украинская советская энциклопедия. Том 11 (книга первая) / глав. ред. Украинской советской энциклопедия. Киев, 1984. 607 с.
12. Щербатюк Л. Б. Формування професіоналізму майбутніх інженерів-механіків у процесі фахової підготовки : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2007. 263 с.
13. Юхно О. І. Діяльність політехнічних ВНЗ у контексті розвитку вищої технічної освіти в Україні (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / МОН України, Сумський державний пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2016. 20 с.

References:

1. Bulashenko, A. V. (2009). Suchasna vyshcha tekhnichna osvita v Ukraini [Modern higher technical education in Ukraine], *Dosiahnennia suchasnoi elektroniky i metodyka vykladannia yii u vyshchii shkoli:* tezy dopovidei mizhkafedralnoho naukovo-metodychnoho seminaru do 100-richchia z dnia narodzhennia profesora L. S. Palatnyka [Achievements of modern electronics and methods of teaching it in high school, abstracts of papers of the interdepartmental scientific and methodological seminar on the 100th anniversary of the birth of Professor L. S. Palatnyka]. Sumy [in Ukrainian].
2. Vvedenskiy, B. A. (Ed.). (1953). *Bolshaya sovetskaya entsiklopediya* [Great soviet encyclopedia]. Moscow: Gosudarstvennoye nauchnoye izdatelstvo "Bolshaya sovetskaya entsiklopediya" [in Russian].
3. Vvedenskiy, B. A. (Ed.). (1956). *Bolshaya sovetskaya entsiklopediya* [Great Soviet Encyclopedia]. Moscow: Gosudarstvennoye nauchnoye izdatelstvo "Bolshaya sovetskaya entsiklopediya" [in Russian].
4. Busel, V. T. (Ed.). (2004). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language]. Kyiv: Perun [in Ukrainian].
5. Golikov, V. D., & Oreshnikov, I. M. (2016). My inzhenery [We are engineers]. *Vestnik PNIPU. Sotsialno-ekonomicheskiye nauki*, 2, 41–47 [in Russian].
6. Honcharenko, T. (2017). Sutnist poniattia "profesiina pidhotovka maibutnikh inzheneriv-prohramistiv" [The essence of the concept of "professional training of future software engineers"]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy: filosofiia, psykholohiia, pedahohika, sotsiolohiia*, 3, 27-36 [in Ukrainian].

7. Hutsoliak, O. O. (2012). Rol humanitarnoi pidhotovky yak skladovoi formuvannia osobystosti maibutnikh fakhivtsiv v systemi vyshchoi tekhnichnoi osvity [The role of humanitarian training as a component of forming future specialists' personality in the system of higher technical education]. *Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity*, 32–33 (36–37), 46–55 [in Ukrainian].
8. Danylova, O. I. (2015). *Rozvytok profesiino-tekhnichnoi osvity na Pivdni Ukrainy (1958–1998 rr.)* [The development of vocational education in the South of Ukraine (1958–1998)]. (Extended abstract of candidate's thesis). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].
9. Neroba, E. (2003). *Profesiina pidhotovka inzheneriv-pedahohiv u vyshchykh tekhnichnykh navchalnykh zakladakh Polshchi* [Professional training of engineers-educators in higher technical establishments of Poland]. (Extended abstract of candidate's thesis). Institute of Pedagogy and Psychology of Vocational Education of APS of Ukraine. Kyiv [in Ukrainian].
10. Kairov, I. A., & Petrov, F. N. (Ed.). (1966). *Pedagogicheskaya entsiklopediya* [Pedagogical Encyclopaedia]. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya [in Russian].
11. Glav. red. Ukrainskoy sovetskoy entsiklopediya. (1984). *Ukrainskaya sovetskaya entsiklopediya* [Ukrainian soviet encyclopaedia]. Kyev: Ukrainskaya sovetskaya entsiklopediya [in Russian].
12. Shcherbatiuk, L. B. (2007). *Formuvannia profesionalizmu maibutnikh inzheneriv-mekhanikiv u protsesi fakhovoi pidhotovky* [Formation of future mechanical engineers' professionalism in the process of professional training]. (Candidate's thesis). South Ukrainian National Pedagogical University named after Kostiantyn Dmytrovych Ushynsky. Odesa [in Ukrainian].
13. Iukhno, O. I. (2016). *Diialnist politekhnichnykh VNZ u konteksti rozvytku vyshchoi tekhnichnoi osvity v Ukraini (druha polovyna XX stolittia)* [The activities of polytechnic universities in the context of the development of higher technical education in Ukraine (second half of XX century)]. (Extended abstract of candidate's thesis). Sumy State A. S. Makarenko Pedagogical University. Sumy [in Ukrainian].

Soter M. V.,
orcid.org/0000-0002-4626-0137

THE ESSENCE OF THE CONCEPT OF "TRAINING OF SPECIALISTS IN TECHNICAL MAJORS"

The article is devoted to the study of the essence of the concept of "training of specialists in technical majors". To distinguish it, the interpretation of the relevant concepts has been analysed, in particular, "technical education", "training", "professional training" / "professional education" and "engineer", which gave an opportunity to detail the key components of these concepts and distinguish their characteristic features.

It has been emphasized that technical educational establishments prepare for the state those specialists who provide the activity of the technology-industrial complex, which is one of the basic components of economic development of society, and therefore, it directly influences the development of the state.

It has been highlighted that the success of professional training is directly related to students' positive motivation to study. Therefore, in the course of professional training, the individual abilities of all students, their interests, inclinations, creative potential through productive subjective interaction among the subjects of the educational process, which would set up a continuous process of students' self-development and self-improvement in the professional field, their rapid adaptation to change, mobility, teamwork and more, should be taken into account and realized.

The author's interpretation of the concept of "training of specialists in technical majors" in the context of higher education has been represented. It is a purposeful, highly organized process of mastering future specialists of a wide range of majors in higher technical educational establishments (universities, academies, institutes, colleges) for various branches of science, technology and culture, which involves students' mastering a set of fundamental, natural and scientific, technical and humanitarian knowledge, practical skills, acquiring appropriate personal qualities, positive motivation and readiness for a continuous process of self-development and self-improvement, rapid

adaptation to change, and mobility that give them an opportunity to effectively perform their functional responsibilities in professional activities.

Key words: training of specialists in technical majors, technical education, professional training, professional education, engineer.

Дата надходження статті: 15.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук Султанова Н. В.

УДК 378.4:371.132
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi45.93*

Стеценко Н. М.*,
orcid.org/0000-0001-7465-0426
Стеценко Д. В.*,
orcid.org/0000-0002-3698-4414

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ АНГЛОМОВНИХ СЕРІАЛІВ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто питання використання сучасних англомовних кіносеріалів у процесі навчання студентів іноземної мови. Визначено, що розвиток методики викладання англійської мови потребує від викладача розширення кола методичних ресурсів. Окрім друкованих видань та аудіо матеріалів, викладач може використовувати англомовні фільми, у тому числі й сучасні англомовні серіали. Доведено, що серіали мають певні переваги, оскільки містять автентичні матеріали; складаються з коротких серій, що сприяє утриманню уваги студентів і полегшує сприйняття; цікавість сюжету забезпечує системність перегляду, а значить - і системність занять іноземною мовою. Під час перегляду серіалів студенти мають змогу почути живу розмовну мову з її діалектами, цікавим сленгом та фразеологізмами; побачити відповідну міміку й жести героїв. Фільми надають можливість ознайомитися з культурою і традиціями носіїв мови, способом їхнього життя. Крім того, автентичні фільми дозволяють покращити вимову, сприяють розширенню словникового запасу студентів, удосконаленню навичок аудіювання, говоріння. Наявність субтитрів дозволяє виробляти навички автоматичного сприйняття іноземної мови завдяки тому, що в разі нерозуміння почутого, є можливість прочитати ці фрази. При доборі відеоматеріалів необхідно враховувати такі моменти: наявність базових знань студентів; відповідність рівню іншомовної комунікативної компетентності; сучасність відеоматеріалу; наявність соціокультурної та соціолінгвістичної інформації.

Методисти рекомендують дотримуватися трифазової схеми роботи: до перегляду; під час перегляду; після перегляду. У статті наведено приклад методичної розробки щодо роботи над однією з серій сучасного англомовного серіалу "Freud" (Фрейд). Запропонована методика удосконалення комунікативної компетентності студентів, на нашу думку, є достатньо продуктивною, оскільки підвищує мотивацію і таким чином забезпечує формування навичок сприйняття мови на слух (аудіювання); покращує словниковий запас студентів, розвиває навички розуміння і складання речень іноземною мовою.

Ключові слова: іноземна мова, кіносеріал, увтентичний відеоматеріал.

Постановка проблеми. Мова є важливим засобом спілкування, без якого не можливі розвиток і існування суспільства. Основним завданням вивчення іноземної мови є формування комунікативної копетентності, тобто здатності та готовності

*© ***Стеценко Н. М.***
*© ***Стеценко Д. В.***

здійснювати іншомовне міжособистісне та міжкультурне спілкування із носіями мови. Опанувати мову, не перебуваючи в країні цієї мови, дуже складне завдання, тому викладач має створити такі умови, коли студенти максимально занурюються в мовленнєве середовище. Одним із продуктивних способів поліпшення знань з англійської мови є перегляд автентичних художніх фільмів та серіалів. Відеофільми є дієвим засобом розвитку різних психологічних процесів, зокрема, уваги та пам'яті. Науково доведено, що ступінь продуктивності навчання залежить від того, наскільки сильно задіяні та напружені органи чуття під час сприйняття інформації. Матеріал краще засвоюється, коли він представлений різноманітними формами. Для кращого опанування іноземною мовою недостатньо лише простих ілюстрацій та наочних образів, а потрібні й різноманітні асоціації. Художні фільми можуть успішно вирішити це завдання, оскільки надають можливість вивчити мову певної країни детально, спираючись на збережені в пам'яті образи героїв, їхні діалоги, фрази, яскраві цитати, крилаті вирази тощо. Крім того, вивчення мови відбувається паралельно з вивченням культури, історії, традицій країни. Такий спосіб є достатньо результативним, оскільки наочність - це один із провідних методів та принципів навчання, що сприяє підвищенню інтересу та уваги до опанування мовою, підвищує мотивацію студентів.

Іншою причиною є автентичність мовного матеріалу: він не спрощений, дійові особи говорять з акцентом, типовим для тієї чи іншої місцевості, мовний матеріал сучасний, використовуються загальноприйняті вирази та ідіоми. Візуальна інформація (мова тіла, жестів), представлена у відеофільмах, допомагає краще зрозуміти мову завдяки тому, що студенти можуть бачити більше, ніж коли вони просто сприймають мову на слух. Таким чином реалізуєтся принцип занурення в соціокультурне мовленнєве середовище країни, мова якої вивчається, у навчальній аудиторії; створюється ілюзія залучення студентів до природного мовного середовища, моделюється комунікативна ситуація [1].

Аналіз досліджень. Питанням використання художніх фільмів і серіалів у навчальному процесі приділили чимало уваги вітчизняні та зарубіжні вчені. Зокрема, Д. Хаймз, Н. Беленюк, А. Холлідей, Ван Ек займалися технологією використання відео на уроках англійської мови. Застосування різних видів фільмів, відеокліпів, реклами в навчанні англійської мови представлено в роботах Є. Глушак, В. Прокоф'єва, Є. Русакова та ін. Використання автентичного відеосюжету в навчальному процесі висвітлювали дослідники Л. Зазнобіна, О. Лемешко, Г. Поличка, І. Терехов та ін.

Незважаючи на велику кількість наукових розвідок у цій царині, питання використання автентичних відео матеріалів на заняттях з іноземної мови в закладах вищої освіти є недостатньо дослідженим.

Метою статті є висвітлення методики використання англомовних серіалів у процесі вивчення іноземної мови студентами закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Перегляд англомовних серіалів сьогодні набирає все більшої популярності серед молоді, яка хоче опанувати іноземну мову, якісно поліпшити свої знання. Відеофільми надають яскравого емоційного забарвлення процесу навчання, їхня тематика відповідає інтересам і потребам студентів.

В оригінальних фільмах звучить сучасна розмовна мова. Студенти стають свідками реального життя в англомовних країнах, тому С. Стемплескі, Б. Томалін оцінюють відеосюжет як найкращий після справжніх життєвих ситуацій засіб презентації мови в аудиторії [5].

На думку фахівців, автентичні телесеріали мають певні переваги. По-перше, перегляд серіалів дозволяє почути живу мову з усіма особливостями вимови. По-друге, серіали складаються з низки повноцінних коротких серій на відміну від повнометражних фільмів. У середньому фільм триває до двох годин, а це потребує великої кількості часу й зусиль для тих, хто тільки вивчає мову. У серіалі кожна серія

триває від 30 до 50 хвилин, і це значно спрощує процес перегляду. По-третє, цікавість сюжету дозволяє зробити перегляд серіалу регулярним, а значить – і регулярними заняття іноземною мовою. По-четверте, сюжет повнометражної стрічки часто перевантажений подіями, що швидко змінюються, а серіал відрізняється плавністю сюжету. У серіалах, як правило, розглядаються побутові ситуації, що можуть зустрічатися в повсякденному житті та обов'язково стануть у нагоді тим, хто їх переглядає.

При доборі відеоматеріалу для студентів викладач має враховувати ряд важливих критеріїв:

– наявність базових знань студентів;
– відповідність рівню іншомовної комунікативної компетентності;
– сучасність відеоматеріалу;
– наявність соціокультурної та соціолінгвістичної інформації [3].

Існує багато алгоритмів роботи з відеофільмами. Загальний алгоритм передбачає: вибір фільму або серіалу, його перегляд без звертання уваги на незнайомі слова; повторний перегляд фільму або серії з телесеріалу.

Методисти рекомендують починати перегляд з уже відомих фільмів або телесеріалів, що були озвучені рідною мовою. Для кращого розуміння і запам'ятовування лексики необхідно включати субтитри англійською мовою, що дає можливість задіяти також і зорову пам'ять для опанування лексики. Під час перегляду необхідно періодично зупиняти фільм, повертатися назад, щоб переглянути незрозумілий епізод, а іноді повторити фрази разом з героями фільму.

Студентам необхідно рекомендувати переглядати серію двічі (можливо, і більше разів), що сприятиме кращому запам'ятовуванню нових слів, їхньої вимови; а також цікавих фраз, виразів, ідіом, тощо [2].

При використанні фільму (або серії) на заняттях іноземної мови необхідно дотримаватися таких критеріїв:

– ступінь зрозумілості фільму;
– наскільки сюжет фільму підходить певній аудиторіх;
– обсяг мовленнєвого матеріалу;
– обсяг країнознавчого матеріалу;
– наявність субтитрів;
– сучасність фільму та ін.

Методисти рекомендують дотримуватися трифазової схеми роботи:

1) до перегляду (pre-viewing);
2) під час перегляду (while viewing);
3) після перегляду (post-viewing/follow-up) [4].

Перша фаза має підготовчий характер. На цьому етапі можна використовувати вправи, що дадуть можливість студентам здогадатися, про що буде фільм або епізод.

Під час перегляду можна працювати з сюжетною лінією та персонажами. Наприклад, перегляд фрагментів малими групами, виокремлення певних деталей, транскрибування, знаходження сленгу, ідіоматичних фраз тощо. Такі вправи допоможуть краще зрозуміти фільм, ідіоми, сленг та інше, що важливо для опанування мовою й використання її під час спілкування з носіями.

На заключному етапі (після перегляду фільму) можна використовувати вправи на альтернативний вибір (True/False), множинний вибір (multiple choice); пошук відповідностей, упорядкування, заповнення пропусків, розв'язання проблеми, рольова гра, групове обговорення, тощо.

Можна запропонувати студентам написати твір (опис, міркування) або рецензію на фільм.

Наведемо приклад методичної розробки завдань до однієї з серій сучасного американського серіалу "Freud", запропонованої студентам для перевірки розуміння та засвоєння нової лексики, з якою вони зіткнулися під час перегляду епізоду.

З метою мотивації та зацікавлення студентів викладач пропонує низку питань, що змушують замислитись і зосередити увагу під час перегляду однієї із серій фільму.

Чи занурювався ти будь-коли в таємниці несвідомого? Чи намагався зрозуміти себе й поринути у найпотаємніші куточки розуму. Хто знає, можливо, там знаходяться відповіді на питання, що споконвічно турбують людство: Хто ми? Яка наша роль у цьому світі? Що було, та що чекає на нас? Погодьтесь: людський розум – це найвеличніша таємниця природи. Відповіді на подібні питання свого часу намагався знайти видатний австрійський психолог, психоаналітик та нейролог Зігмуд Фрейд.

Давайте ризикнемо та поринемо в таємниці несвідомого завдяки новому захоплюючому біографічному серіалу від Netflix – "Freud".

Для того, щоб глибоко зануритися в сюжет і почути тихий та глибокий голос Фрейда, що шепоче, дослухатися лише його слів, для вас підготовлено добірку необхідної лексики та цікаві завдання до тексту.

(Усю серію було поділено на часові епізоди й до кожного з них запропоновано різного типу завдання)

EPISODE 1.01

«Hysteria»

PART I. Підготовка до занурення в гіпноз [00:00:11 - 00:14:50].

1. Combine the following sentences with their translation:

	A		B
1.	Only my voice and the pendulum.	1.	Усе інше зникає.
2.	Everything else disappears.	2.	Її переїхала карета, запряжена кіньми.
3.	She was run down by a horse-drawn carriage.	3.	З того моменту ви не вимовили ані слова.
4.	Ever since then, you haven't spoken a single word.	4.	Тільки мій голос і маятник.
5.	You're protecting her, holding her hand.	5.	Ви закричали, але вона вас не почула.
6.	And you screamed, but she didn't hear you.	6.	Ви захищаєте її, тримаєте за руку.
7.	Revoice it now.	7.	Вимовіть це зараз.

2. Choose the correct preposition from the box.

on up over of at under off

a) Does it help to have my pocket watch swinging in front _____ your face?
b) You saw your daughter being run _____.
c) And do something with that painting! Hang it _____.
d) You're putting ____ quite a charade for them.
e) Laughed _____, naturally, by those haughty fools.
f) We both know I'm not _____ hypnosis.
g) I can't close _____ the whole building for this long!

3. Translate the words below:

landlord	impolite
tenant	rent
naughty	beware
to owe	summon
virility	side effects

awake at save up nerve wounds cloth for to up

4. Complete the dialogue using words in the box [00:11:40 – 00:12:22]:

- Don't just stand there! Do something, man! Come on!
- Stop the bleeding! Get some _____. (cloth)
- Stay _____! Can you hear me? (awake)
- Where is the injury?
- Stab _____ in the genital area. (wounds)
- What are you waiting _____? (for)
- Look _____ me. Stay ____ me. (at/with)
- Listen ____ my voice. (to)
- It's too late.
- She's sliced ____ internally. (up)
- I'm not a surgeon, but even the best couldn't have done anything to _____ her. (save)
- And you have the _____ to call yourself a doctor. (nerve)

PART II. Дізнайся більше про головних героїв [00:14:50 – 00:31:40].

5. Who said that? Choose the correct answer.

I owe half the city a favour.

a. Sigmund Freud
b. Arthur Schnitzler
c. Lenore
d. Otto Kiss

2. I'm just a Jew and even in my guild, I'm regarded as maladjusted and a charlatan.

a. Sigmund Freud
b. Prof Theodor Meynert
c. Sophia
d. Alfred Kiss

3. I'm a Hungarian in Vienna. Tolerated at best.

a. Dr. von Schönfeld.
b. Clara
c. Sophia
d. Alfred Kiss

4. You and hocus-pocus are never far apart.

a. Dr. von Schönfeld.
b. Clara
c. Prof Theodor Meynert
d. Sigmund Freud

5. Clara, you were so young at the time.

a. Dr. von Schönfeld.
b. Fleur
c. Sophia
d. Alfred Kiss

6. That imbecile!

a. Dr. von Schönfeld.
b. Breuer
c. Prof Theodor Meynert
d. Sigmund Freud

6. What is true about Sigmund Freud?

1. He works part-time in the psychiatric unit of the General Hospital, under Professor Dr. Theodor Meynert.
2. He is a friend of Dr. von Schönfeld.
3. He opened his own organisation.

4. He was a student of Dr. Jean-Martin Charcot.
5. He was on a study trip to Berlin for one year.
6. He is the founder of hypnosis therapy for hysterical women.
7. He is married.
8. His hypnoses practice was a fraud.
9. He was addicted to cocain.
10. He was very praised among other doctors.

7. Complete Sigmund Freud's speech. [00:25:26 – 00:27:43].

The hysteria, as poorly defined and _____ (multi-faced) as it is not a physiological disease of the brain. Nor is it in any way a _____ (cry) for attention. It is an _____ (emanation) of that which I define as the _____ (unconscious). My consciousness is a _____ (solitary) light. A candle caught in a _____ (draught). It flickers. One minute this way, then the other. Everything else lies in the _____ (shadows). Everything else lies within the unconsciousness. But they are there. The other _____ (rooms). Niches, gangways, trapdoors, hallways. At all times. And everything that lives _____(inside) of us... everything that _____ (wanders) around within us... it's all here. It acts, it lives _____ (within) the house that is me. Instinct, eros, taboos. Forbidden _____ (inner) thoughts. Forbidden inner _____ (desires). Our inner thoughts that we not in daylight are prepared to see, as we have _____ (suppressed) them out of the daylight. They dance around us out of the daylight. They trick us... and _____ (stalk) us. They whisper. They flaunt themselves. They make us afraid. They make us crazy. They make us _____ (hysterical).

PART III. Глибокий вдих. Видих. Ви заплющуєте очі. Ви чуєте ритм? [00:31:40 – 00:55:31].

8. Answer the questions.

– Why did Lenore react differently during the final hypnoses session? (I really drummed the story into you. It's because of touch. I touched you.)

– By which circumstanced did Inspector Kiss and Georg von Lichtenberg get acquainted with each other? (They were both on war in the battle in Maglaj on the Bosna river.)

– What was Sigmund Freud talking about while saying: «They trick us... and stalk us. They whisper»? (Forbidden inner desires. Our inner thoughts that we, not in daylight, are prepared to see, as we have suppressed them out of the daylight.)

– What do neurologist deal with? (They cure people from psychological diseases and investigate the work of human's brain)

– Why did Fleur ask Freud for the hypnoses session? (She felt like she some parts of her memory had vanished when she woke up and she needed to restore them).

– Who Fleur chased away in the tunnel? (She was following Clara).

9. Have you ever experienced hysteric seizure in your life?

Do you want to become an expert in Freud's works and researches, or you've already got to know some of them?

Такі завдання допомогли студентам зануритися в атмосферу фільму, звернути увагу на цікаві фрази, вирази, що можуть бути використані в повсякденному спілкуванні іноземною мовою. Крім того, поетапне опрацювання серії дозволяє зосередити увагу на важливих для розуміння моментах фільму.

Для кращого опанування лексики також були розроблениі флеш-карти з найбільш уживаними та цікавими словами, що стануть у нагоді студентам.

Висновки. Фільми та серіали являють собою цінний автентичний матеріал для опанування іноземної мови, формують навички аудіювання (вимова, інтонація, наголос); виступають наочною ілюстрацією усіх компонентів мовленнєвої поведінки носіїв мови (жестів, міміки, поз, способів виявлення емоцій у різних ситуаціях спілкування).

Усі ці фактори допомагають студентам не лише вивчити іноземну мову, а й сприяють формуванню культурологічної компетентності.

Запропонована методика удосконалення комунікативної компетентності студентів, на нашу думку, є достатньо продуктивною, оскільки підвищує мотивацію і таким чином забезпечує формування навичок сприйняття мови на слух (аудіювання); покращує словниковий запас студентів, розвиває навички розуміння і складання речень іноземною мовою. Подальшого дослідження потребують питання якісного відбору художніх фільмів та серіалів і впровадження ефективного комплексу вправ, що сприятимуть удосконаленню іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Список використаних джерел:

1. Алейникова М. И. Видеофильмы как средство обучения иностранному языку. *Перспективы науки и образования*. 2015. № 6 (18). С. 87–90.
2. Антонова И. В. Просмотр аутентичных художественных фильмов, как способ совершенствования коммуникативной компетенции в области английского языка. *Молодой ученый*. 2011. № 6. Т. 2. С. 119–122.
3. Лемешко О. В., Лемешко В. В. Використання автентичних відеосюжетів професійної спрямованості у процесі вивчення англійської мови курсантами ВВНЗ. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки.* 2015. № 3. С. 84–100.
4. Allan, M. Teaching English with video. – Longman, 2006. Cooper, Richard.
5. Stempleski S. Video in the ESL classroom: Making the most of the movies. *ESL Magazin*. 2000. March/April. Pp. 10–12.

References:

1. Alejnikova, M. I. (2015). Videofil'my kak sredstvo obucheniya inostrannomu yazyku [Films and videos as the means of teaching a foreign language]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 6 (18), 87–90 [in Russian].
2. Antonova, I. V. (2011). Prosmotr autentichnyh hudozhestvennyh fil'mov, kak sposob sovershenstvovaniya kommunikativnoj kompetencii v oblasti anglijskogo yazyka [Watching authentic fiction films as a way to improve English communication skills]. *Molodoj uchenyj,* 6, 2, 119–122 [in Russian].
3. Lemeshko, O. V., & Lemeshko, V. V. (2011). Vykorystannia avtentychnykh videosiuzhetiv profesiinoi spriamovanosti u protsesi vyvchennia anhliiskoi movy kursantamy VVNZ [Occupation related authentic video material as a mean of teaching the English language for VVNZ cadets]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Pedahohichni nauky,* 3, 84–100 [in Ukrainian].
4. Allan, M. (2006). *Teaching English with video.* Longman [in English].
5. Stempleski, S. (2000). Video in the ESL classroom: Making the most of the movies. *ESL Magazin,* 10–12 [in English].

Stetsenko N. M.,
orcid.org/0000-0001-7465-0426
Stetsenko D. V.,
orcid.org/0000-0002-3698-4414

TEACHING STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE BY INCORPORATING MODERN AMERICAN TV SERIES

This article covers the peculiarities of incorporation the new American TV series into the educational process of teaching English as a foreign language. It has been stated that teacher needs to improve methodological materials in order to succeed in applying new teaching methodology. Besides printed books and or audio material, teacher may use some English films, including modern American TV series. It has been proved that TV series have some advantages over movies, because they possess authentic language and short timing that better keep student's attention on specific topic and make the whole episode understanding easier. These factors make students watch the episodes routinely

and at this pion ensure their systematic language practice. While watching students are encouraged to listen to the colloquial, real life conversations, distinguish dialects variations; understand the use of idioms and phraseological phrases according to the context; look at actors mimic and gestures. Films and TV series provide the opportunity to get acquainted with culture and traditions of native speakers, their common way of life. Moreover, authentic films improve students' pronunciation, listening and speaking skills, while enriching their vocabulary. Subtitles may help in better understanding audio material as students listen and read a text at the same time. Choosing the material, attention should be paid to such criteria as: basic students knowledge; corresponding level in language confidence; modern video material; knowledge of cultural, linguistic and social peculiarities.

Methodologists recommend to follow these three steps while conducting a lesson: pre-watching step; tasks during watching step; after watching step. There is a methodological example based on the episode of TV series "Freud", that shows how to incorporate enlisted three steps into one lesson. We believe that proposed method to operate video material at a lesson is highly effective, as it keeps students more engaged and motivated to study a foreign language and as a consequence improves listening and speaking skills, enriches vocabulary and provides clearer understanding how meaning and sentences are constructed.

Key words: foreign language, TV series, authentic video material.

Дата надходження статті: 17.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Омельчук С. А.

УДК 378:355.23
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi45.95*

Шагова О. Ю.*,
orcid.org/0000-0003-4851-6631

РЕЗУЛЬТАТИ СТАТИСТИЧНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті порушено питання професійної підготовки офіцерських кадрів, яке разом із модернізацією оборонного сектору також зазнає змін. Запропоновано один з перспективних шляхів забезпечення високого рівня такої підготовки – упровадження в освітній процес вищого військового навчального закладу авторської моделі формування готовності майбутніх офіцерів Збройних Сил України до застосування STEM-технологій у професійній діяльності.

Акронім STEM (від англ. Science – природничі науки, Technology – технології, Engineering – інженерія, проєктування, дизайн, Mathematics – математика) виявляється в поєднанні міждисциплінарних практикоорієнтованих підходів до вивчення природничо-математичних дисциплін.

Представлено результати перевірки відмінностей між даними експериментальної та контрольної груп наприкінці формувального етапу дослідження рівнів сформованості готовності офіцерських кадрів до застосування STEM-технологій («майстер», «виконавець», «початківець»).

Наочно відображено позитивну динаміку змін у зазначених рівнях між даними на початку та наприкінці експерименту в обох групах. Окрім цього, при порівнянні кінцевих результатів груп між собою з'ясовано, що спостерігається значна відмінність. При цьому ми вважаємо, що це пов'язано зі впровадженням авторської моделі формування готовності майбутніх офіцерів ЗС України до застосування STEM-технологій у професійній діяльності.

*© ***Шагова О. Ю.***

Для перевірки ефективності отриманих результатів за допомогою функції надбудови в Microsoft Excel було проведено розрахунки двовибіркового t-тесту з різними дисперсіями. Згідно з критерієм Стьюдента (фактичний показник 9,91 ≥ табличного показника 1,97) було підтверджено вірогідність отриманих результатів, а отже, упровадження авторської моделі формування готовності майбутніх офіцерів Збройних Сил України до застосування STEM-технологій у професійній діяльності є ефективним.

Ключові слова: майбутні офіцери, професійна освіта, STEM-технології, готовність до застосування STEM-технологій, критерій Стьюдента, рівні, авторська модель формування STEM-готовності, ефективність.

Постановка проблеми. Збройні Сили (ЗС) України – це військове формування, яке відповідно до Конституції забезпечує «…стримування збройної агресії проти України та відсіч їй, охорону повітряного простору держави та підводного простору у межах територіального моря України у випадках, визначених законом, беруть участь у заходах, спрямованих на боротьбу з тероризмом» [3]. Отже, функції, які сьогодні покладаються на майбутніх офіцерів ЗС України, є надважливими та найактуальнішими: оборона, захист суверенітету, територіальної цілісності та недоторканості держави.

Модернізація оборонного сектору відбувається постійно, проте сучасними шляхами державної програми розвитку ЗС України є:

– автоматизація процесів управління та обліку;
– уніфікація, модернізація та відновлення озброєння та військової техніки;
– створення необхідних резервів для забезпечення військ;
– професіоналізація особового складу;
– використання міжнародної військово-технічної допомоги;
– удосконалення нормативно-правової бази;
– перехід до системи оборонного планування, заснованої на спроможностях;
– стандартизація та кодифікація озброєння та майна відповідно до стандартів НАТО;
– підготовка та оцінка готовності військ за стандартами НАТО [4].

Згідно з означеними шляхами програми розвитку ЗС України можна стверджувати: професійна освіта повинна забезпечувати високий рівень підготовки офіцерських кадрів, готових до виконання своїх професійних обов'язків з урахуванням нових сучасних тенденцій розвитку освіти та техніки.

Ми вважаємо, що одним з перспективних шляхів такої підготовки є впровадження в освітній процес вищого військового навчального закладу авторської моделі формування готовності майбутніх офіцерів ЗС України до застосування STEM–технологій у професійній діяльності.

Аналіз досліджень. Професійна підготовка офіцерських кадрів залишається актуальним питанням протягом багатьох років, що засвідчують у своїх роботах такі вчені: О. Білаш, М. Демент, О. Діденко, М. Кос, О. Кравченко, Ю. Лісніченко, О. Маслій, В. Монастирський, Ю. Ненько, Т. Павлюк, Р. Троцький, Г. Хлипавко, О. Царенко, В. Ягупов та ін.

Об'єктом нашого дослідження є питання, яке досі не було розкрите: формування готовності майбутніх офіцерів ЗС України до застосування STEM–технологій у професійній діяльності (далі – STEM–готовність). Ми покладаємо в основу зазначеної підготовки STEM – інноваційний шлях інтеграції природничих наук (від англ. Science), технологій (Technology), інженерії (Engineering), проєктування, дизайну та математики (Mathematics).

Метою статті є оприлюднення результатів статистичної перевірки ефективності моделі формування готовності майбутніх офіцерів ЗС України до застосування STEM–технологій у професійній діяльності під час формувального етапу дослідження.

Виклад основного матеріалу. Дослідження готовності майбутніх офіцерів ЗС України до застосування STEM–технологій передбачало основні етапи, серед яких:

1) теоретичне дослідження означеної тематики, визначення основних понять, термінів;

2) визначення та розробка структури готовності майбутніх офіцерів ЗС України до застосування STEM-технологій у професійній діяльності [5];

3) визначення критеріїв та показників оцінки рівнів готовності курсантів на основі аналізу та порівняння наукових літературних джерел;

4) розробка моделі формування означеної готовності на основі висунутих педагогічних умов;

5) проведення вхідного діагностування;

6) упровадження авторської моделі формування STEM-готовності в освітній процес вищих військових навчальних закладів;

7) повторне діагностування курсантів.

Унаслідок дослідження нами було отримано результати експериментальної (ЕГ) та контрольної груп (КГ) щодо рівнів сформованості готовності майбутніх офіцерів до застосування STEM–технологій у професійній діяльності, які засвідчили позитивну динаміку змін у рівнях STEM–готовності в обох групах у порівнянні з даними на початку експерименту (рис. 1).

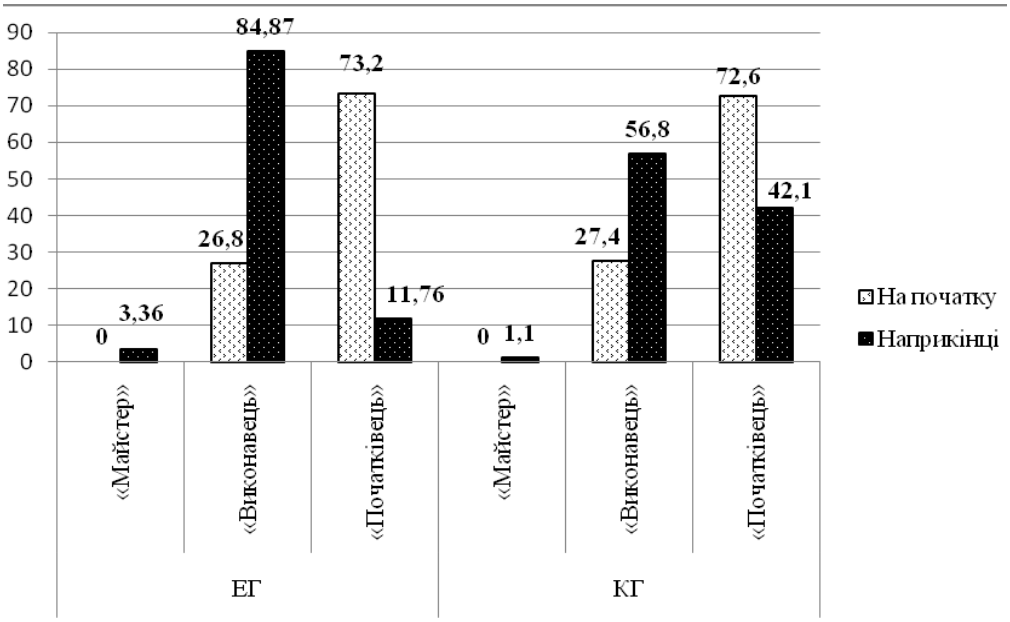

Рис. 1. Динаміка рівнів готовності майбутніх офіцерів ЗС України до застосування STEM-технологій (у відсотках)

Але якщо позитивну динаміку у КГ ми пов'язуємо з природними змінами, то в ЕГ – з впровадженням зазначеної вище моделі формування STEM-готовності, унаслідок чого постає питання її ефективності.

Зазначимо, що було виділено три критерії готовності майбутніх офіцерів до застосування STEM–технологій у професійній діяльності, зокрема: особистісно-комунікативний, перспективно-прагматичний та професійно-інноваційний. А триступенева шкала рівнів: «початківець» – $0 \leq K_{STEM} \leq 0,4$, «виконавець» –

$0{,}4 \le K_{STEM} \le 0{,}7$ та «майстер» – $0{,}7 \le K_{STEM} \le 1$ дозволила оцінити сформованість STEM–готовності.

Також було з'ясовано, що згідно зі статистичними даними спостерігається значна відмінність результатів між рівнями (рис. 2) сформованої STEM–готовності наприкінці формувального етапу в ЕГ та КГ. Зокрема, в ЕГ на 2,26 % більше «майстрів», на рівні «виконавець» 84,87 % курсантів проти 56,8 % респондентів у КГ, а на рівні «початківець» в ЕГ залишилось на 30,34 % менше досліджуваних, ніж у КГ.

Однак достовірність отриманих статистичних даних та відмінність між експериментальною (ЕГ) та контрольною групами (КГ) необхідно підтвердити, для цього ми скористалися методами математичної статистики.

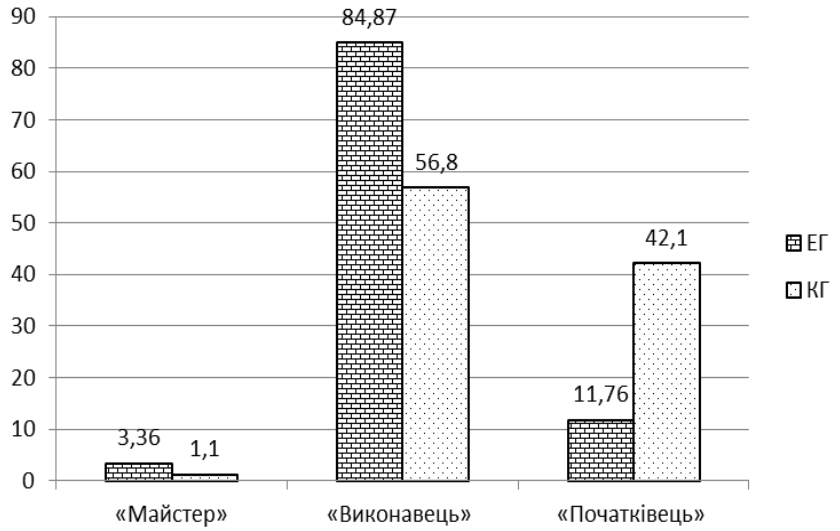

Рис. 2. Відмінність результатів сформованої STEM-готовності наприкінці формувального етапу між ЕГ та КГ

Серед існуючих методів перевірки гіпотез ми обрали критерій Стьюдента [2]. Ураховуючи різні обсяги вибірки даних (ЕГ: $n_1 = 132$, КГ: $n_2 = 135$), для розрахунку критерію Стьюдента було використано формулу:

$$t = \frac{\overline{x_1} - \overline{x_2} - \mu_1 + \mu_2}{\sqrt{\left[\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}\right]}},$$

де $\overline{x_1}$ та $\overline{x_2}$ – середнє значення, μ_1 та μ_2 – це гіпотетична різниця середніх, s_1 та s_2 – дисперсія, а n_1 та n_2 – кількість курсантів у ЕГ та КГ відповідно.

Окрім цього, необхідно було виконати перевірку числа ступенів свободи: отримане значення *df* повинно підпорядковуватися умові нерівності дисперсій: $df < n_1 + n_2 - 2$. У нашому випадку всі *df* менші за значення 265. Число ступенів свободи розраховувалося таким чином:

$$df = \frac{\left(\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}\right)^2}{\frac{\left(\frac{s_1^2}{n_1}\right)^2}{n_1 - 1} + \frac{\left(\frac{s_2^2}{n_1}\right)^2}{n_2 - 1}}.$$

Для розрахунку даних математичної статистики ми скористалися Microsoft Excel, підключивши надбудову «Аналіз даних» [1], далі: «Сервіс» – «Аналіз» – «Аналіз даних» та обрали «Двовибірковий t-тест з різними дисперсіями».

Наведемо отримані дані двовибіркового t–тесту з різними дисперсіями окремо за трьома означеними критеріями, а також за рівнями готовності майбутніх офіцерів ЗС України до застосування STEM–технологій у професійній діяльності (табл. 1).

Таблиця 1

Результати двовибіркового t-тесту з різними дисперсіями згідно з рівнем готовності майбутніх офіцерів ЗС України до застосування STEM–технологій у професійній діяльності

Критерії	О		П		І		K_{STEM}	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Середнє	0,53	0,32	0,77	0,69	0,605	0,64	0,59	0,47
Дисперсія (*s*)	0,031	0,01	0,01	0,01	0,009	0,01	0,01	0,01
Спостереження (*n*)	132	135	132	135	135	132	132	135
Гіпотетична різниця середніх (*μ*)	0		0		0		0	
Df	226		263		261		251	
t-статистика	-11		-6,55		-3,036		-9,91	
P(T<=t) однобічне	0		0,00		0,001		0,00	
T критичне однобічне	2,34		2,34		1,65		1,65	
P(T<=t) двостороннє	0		0		0,0026		0	
t критичне двостороннє	2,6		2,59		1,969		1,97	

У представленій таблиці 1: **t-статистика** – це критерій Стьюдента (фактичний), а **t критичне двостороннє** – критерій Стьюдента (табличний), відмінність між вибірками буде доведено за умови, коли **| t статистика | ≥ t критичне двухстороннє**, в іншому разі – відмінність не доведено.

На основі зазначеної нерівності та отриманих результатів перевіримо достовірність нашої вибірки за кожним критерієм окремо:

– особистісно-комунікативним:**11 ≥ 2,6;**
– перспективно-прагматичним: **6,55 ≥ 2,59;**
– професійно-інноваційним: **3,036 ≥ 1,969.**

Як видно, усі значення більші за t критичне двохстороннє отже достовірність вибірки за трьома критеріями підтверджена. Окрім цього, фактичний та табличний показник критерію Стьюдента за загальним рівнем K_{STEM} також підпорядковується умові: **9,91 ≥ 1,97**, а це свідчить про достовірність та відмінність між вибірками ЕГ і КГ.

Підсумуємо: результати, отримані під час нашого дослідження з формування готовності майбутніх офіцерів ЗС України до застосування STEM–технологій у професійній діяльності, є вірогідними, що підтверджує критерій Стьюдента. Окрім цього, підтверджено відмінність між результатами ЕГ та КГ наприкінці формувального етапу, що ми пов'язуємо з ефективністю впровадження авторської моделі під час проведення експерименту.

Висновки. Таким чином, нами за допомогою статистичного аналізу, доведено ефективність пропонованої автором моделі формування готовності майбутніх офіцерів ЗС України до застосування STEM–технологій у професійній діяльності.

Зрозуміло, що професійна підготовка офіцерських кадрів буде зазнавати змін і надалі вимагати інноваційності від всього освітнього процесу, особливо враховуючи те, що майбутні офіцери повинні бути здатними виконувати професійні обов'язки за будь-

яких умов, у тому числі – бойових. Подальші розвідки вбачаємо у дослідженні можливостей коригування готовності діючих офіцерів до застосування STEM–технологій у професійній діяльності в системі підвищення кваліфікації, задля вдосконалення підготовки висококваліфікованих кадрів.

Список використаних джерел:

1. Василенко О. А., Сенча І. А. Математично-статистичні методи аналізу у прикладних дослідженнях: навч. посіб. Одеса: ОНАЗ ім. О. С. Попова, 2011. 166 с.
2. Лемешко Б. Ю., Лемешко С. Б. Об устойчивости и мощности критериев проверки однородности средних. *Измерительная техника*. 2008. № 9. С. 23–28.
3. Про Збройні Сили України: Закон України від 06.12.1991 № 1934-XII. Дата оновлення: 02.10.2019. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1934-12
4. Про Державну програму розвитку Збройних Сил України на період до 2020 року: затв. Указом Президента України від 22.03.2017 р. № 73/2017. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/73/2017#n2
5. Свірідюк О. Ю. Сутність та структура поняття «готовність майбутніх офіцерів Збройних Сил України до застосування STEM-технологій у професійній діяльності». *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. Випуск 42. С. 162–169.

References:

1. Vasylenko, O. A., & Sencha, I. A. (2011*). Matematychno-statystychni metody analizu u prykladnykh doslidzhenniakh* [Mathematical-statistical methods of ANALYSIS in applied research]. Odesa: ONAZ im. O. S. Popova [in Ukrainian].
2. Lemeshko, B. Yu., & Lemeshko, S. B. (2008). Ob ustoychivosti i moschnosti kriteriev proverki odnorodnosti srednih [On the stability and power of criteria for checking homogeneity]. *Yzmerytelnaia tekhnyka,* 9, 23–28 [in Russian].
3. Law of Ukraine About the Armed Forces of Ukraine from Decemder 6 1991, No 1934-XII. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1934-12 [in Ukrainian].
4. Presidential decree About the State Program of Development of the Armed Forces of Ukraine until 2020 from March 3 2017, No 73/2017. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/73/2017#n2 [in Ukrainian].
5. Sviridiuk, O. Yu. (2019). Sutnist ta struktura poniattia "hotovnist maibutnikh ofitseriv zbroinykh syl Ukrainy do zastosuvannia STEM-tekhnolohii u profesiinii diialnosti" [Essence and structure concept "readiness of future officers of the Armed Forces of Ukraine for use of STEM-technologies in professional activity"]. *Pedahohichnyi almanakh*, 42, 162–169 [in Ukrainian].

Shahova O. Yu.,

orcid.org/0000-0003-4851-6631

RESULTS OF THE STATISTICAL VERIFICATION OF THE EFFICIENCY OF THE FOUNDATION MODEL OF THE FUTURE OFFICERS OF UKRAINE ARMED FORCES TO USING STEM-TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITY

In article the question of vocational training of officer shots which together with modernization of defense sector also undergoes changes is brought up. One of perspective ways of ensuring high level of such preparation - introduction in educational process of the highest military educational institution of author's model of formation of readiness of future officers of the Armed Forces of Ukraine for use of STEM-technologies in professional activity is offered.

STEM acronym (from English Science – natural sciences, Technology – technologies, Engineering – engineering, design, design, Mathematics – mathematics) appears in a combination cross-disciplinary practice of the focused approaches to studying to natural and mathematical disciplines.

Results of check of distinctions between data of experimental and control group at the end of a forming investigation phase, concerning levels of formation of readiness of officer shots for use of STEM-technologies ("master", "performer", "beginning") are presented.

It is visually reflected positive dynamics of changes in the specified levels between data in the beginning and at the end of an experiment in both groups. Besides, when comparing the end results of groups among themselves with it is established that the significant difference is observed. At the same time we consider that it is connected on introduction of author's model of formation of readiness of future officers of the Armed Forces of Ukraine for use of STEM-technologies in professional activity.

For check of efficiency of the received results by means of function of a superstructure in Microsoft Excel was calculations of dvovibyrkovy t – the test with various dispersions are carried out. According to criterion of deviations (the actual indicator 9.91 ≥ tabular indicators 1.97) it was confirmed the probability of the received results and consequently, introduction of author's model of formation of readiness of future officers of the Armed Forces of Ukraine for use of STEM-technologies in professional activity is effective.

Key words: future officers, professional education, STEM-technologies, STEM technology readiness, criterion of deviations, levels, author's model of formation of STEM of readiness, efficiency.

Дата надходження статті: 18.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Іванченко Є. А.

Розділ 4

ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ

УДК 378.046
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi45.65

Завгородня Т. К.*,
orcid.org/0000-0001-9097-5714

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ДОСЛІДЖЕННЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВЦІВ

У статті обґрунтовано важливість для сьогодення забезпечення якості освіти взагалі та вищої зокрема, представлено результати досліджень українських учених системи моніторингу якості вищої освіти в зарубіжних країнах у контексті трансформації суспільства та реформування українських закладів вищої освіти. Проаналізовано науковий доробок зарубіжних дослідників з проблем узагальнення досвіду освітнього моніторингу якості вищої освіти в різних типах навчальних закладів та діяльності спеціально створених міжнародних організацій і, насамперед, агентств із контролю якості освіти. Висвітлено діяльність різних інституцій контролю за якістю освіти в закладах вищої освіти України. Доведено, що головною метою діяльності останніх є визначення оптимальних шляхів підвищення якості освітнього процесу та ухвалення відповідних управлінських рішень. Розкрито різні підходи до суті понять «інтернаціоналізація освіти», «якість освіти», «моніторинг», теоретичні, методологічні та організаційні аспекти моніторингу якості вищої освіти репрезентовані українськими та зарубіжними науковцями. Установлено, що в умовах інтернаціоналізації освіти відбувається об'єднання підходів щодо моніторингу якості освіти, яка визначається на внутрішньому рівні, на зовнішньому рівні, представлена національною акредитацією та міжнародною організацією зі стандартизації; процедурою якісного аналізу інтернаціоналізації.

Визначено ключову роль моніторингу в підвищенні якості освіти. Доведено, що якість вищої освіти визнано пріоритетом розвитку сучасного інформаційного суспільства, головною стратегією освітньої політики розвинених країн. Обґрунтовано, що моніторинг якості освіти, спрямований на забезпечення дотримання відповідних стандартів освіти в діяльності закладів освіти та надання суспільству освітніх послуг високої якості.

Ключові слова: моніторинг, якість освіти, вища школа, освітній простір, дослідження, досвід, міжнародні стандарти, система державного управління якістю освіти.

Постановка проблеми. Реформування української вищої освіти відбувається в контексті європейських культурно-освітніх процесів, орієнтуючись на позитивні зміни та нові освітні орієнтири. Ураховуючи це, мета сучасної вищої школи включає в себе побудову конкурентоздатної економіки, яка базується на знаннях, підвищенні якості зайнятості населення та зміцненні соціальної єдності суспільства.

Одним із актуальних питань сьогодення є забезпечення якості освіти взагалі, а особливо вищої, та її відповідність міжнародним стандартам. Це є стимулом до моніторингу якості національної системи освіти, яку визнала Рада Європи, і її головним завданням є створення єдиного європейського освітнього простору. Ключову роль у моніторингу відіграє підвищення ефективності системи управління якістю освіти, а систематичність збору інформації є важливим інструментом швидкого реагування на зміни внутрішнього і зовнішнього освітнього середовища. При цьому необхідно посилювати роль професіонала-експерта, який матиме значний досвід і достатньо часу для спостереження та оцінки різноманітних особливостей діяльності закладу освіти. А постійний моніторинг якості освітнього процесу, його змісту та результатів особливо необхідний в умовах реформування освіти в Україні задля введення сучасних освітніх стандартів.

*© *Завгородня Т. К.*

Аналіз досліджень. У сучасних умовах проблема моніторингу якості освіти є предметом наукового дослідження в працях вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема, наукові пошуки українського науковця О. Локшиної присвячені становленню й розвитку моніторингу якості освіти в контексті світового виміру, визначенню сучасних підходів до організації досліджень з моніторингу якості освіти, характеристиці міжнародних моделей освітніх індикаторів. Т. Лукіна науково обґрунтувала українську систему державного управління якістю середньої освіти та запропонувала структуру моніторингових досліджень.

Наукові праці О. Ляшенко розкривають концептуальні засади моніторингу якості освіти, сутність категорій «якість освіти», «моніторинг», визначають стратегію якості основою освітньої політики країн світу та встановлюють управління якістю освіти як складник державного управління освітньою галуззю. Сучасні підходи розвитку поняття якості освіти у світовому контексті представлено в наукових розвідках О. Овчарук, аналіз і характеристику міжнародних порівняльних досліджень подано в працях І. Іванюк. Аналізу сутності понять «моніторинг», «якість освіти», з'ясуванню пріоритетних напрямів моніторингу якості інтернаціоналізаційної діяльності, характеристиці діяльності міжнародних організацій і агентств з контролю за якістю освіти, зокрема Агенства із забезпечення якості вищої освіти у Великій Британії, присвячено наукові публікації Ж. Чернякової.

Вивченню досліджуваного феномену приділяють увагу й зарубіжні дослідники: британський науковець Р. Барнет (розкрив підходи до визначення якості вищої освіти); П. Якобссон (виокремив критерії до визначення якості вищої освіти); Л. Харві (виділив та обґрунтував підходи до встановлення якості вищої освіти) та інші.

Мета статті – на основі аналізу досліджень українських учених узагальнити досвід зарубіжних країн з проблем моніторингу якості вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі необхідність модернізації освітніх систем різних країн світу зумовлена багатьма факторами, серед яких: 1) вимоги формування професійно підготовлених фахівців, які здатні забезпечити політичну незалежність, економічний і соціальний розвиток та конкурентоспроможність держави; 2) визнання якості вищої освіти пріоритетом розвитку сучасного інформаційного суспільства, головною стратегією освітньої політики розвинених країн, зокрема Великої Британії, Нідерландів, Польщі, США тощо.

В умовах розбудови української системи освіти провідне місце також посідає проблема якості освіти, її моніторингу, тому що, як зазначає Ж. Чернякова, вона визначає «суспільний розвиток держави в контексті євроінтеграційних процесів і конкурентоспроможність на європейському та глобальному ринку праці» [6, с. 196]. Автор, аналізуючи різноманітні документи (Національна доктрина розвитку освіти (2002), Наказ МОНмолодьспорту України «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти в Україні та її інтеграції в європейське світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» (2007), Постанови «Про затвердження порядку проведення моніторингу якості освіти» (2011)), виокремила механізм організації та проведення моніторингу якості різних складових системи освіти України, установила стратегічні напрями діяльності щодо забезпеченні якості вищої освіти.

Значне місце в Законі України «Про вищу освіту» відводиться одній з найважливіших проблем сучасності – проблемі якості освіти взагалі й вищої зокрема. Зокрема, у першій статті цього документу серед основних термінів дається визначення таким: «якість вищої освіти» та «якість освітньої діяльності». Суть першого визначення відображає рівень здобуття особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти. Водночас якість освітньої діяльності визначається, як «рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань» [1, с. 1]. Не важко

помітити, що ці два терміни взаємопов'язані: якість освітньої діяльності у ЗВО впливає на якість вищої освіти. Водночас остання коректує освітню діяльність закладу й кожного викладача зокрема, тому, висвітлюючи обрану проблему, ми робимо аналіз наукових розвідок дослідників різних країн, присвячених якості вищої освіти (поняття компетентностей, набутих особою в процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою; результатів навчання – сукупності знань, умінь і навичок, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти тощо); а також результати якості освітньої діяльності (рівень організації освітнього процесу у ЗВО, що відповідає стандартам вищої освіти й забезпечує здобуття особою якісної вищої освіти). Також у 5 розділі цього документу (ст. 16) регламентується забезпечення якості вищої освіти.

У зв'язку з тим, що головною метою моніторингу навчальних досягнень є поліпшення стану саме підготовки студентів у ЗВО, при Київському політехнічному інституті в 2005 р. створено Інститут моніторингу якості освіти, завданнями якого визнано створення технологій моніторингу якості вищої освіти, організація та проведення систематичного моніторингу якості підготовки фахівців та формування рекомендацій щодо удосконалення освітнього процесу, проведення систематичного ректорського контролю залишкових знань, інформаційна підтримка самоаналізу діяльності з питань якості освіти при підготовці до процедур атестації та акредитації. У НПУ ім. М. П. Драгоманова з того ж року введено моніторинг якості освіти з метою постійного, систематичного збору відомостей про освітній процес задля визначення оптимальних шляхів підвищення його якості та ухвалення відповідних управлінських рішень. Науково-методичний центр кредитно-модульного навчання та моніторингу якості освіти (Київський університет ім. Б. Грінченка, 2008 р.) здійснює аналіз даних з організації та проведення контролю знань студентів, заліково-екзаменаційних сесій, державної атестації, ректорських контрольних робіт, анкетування студентів тощо.

Відомо, що основним засобом вивчення навчальних досягнень студентів ЗВО є моніторинг, система інструментарію якого здатна оцінити ефективність освітнього процесу, передбачити подальші кроки до його підвищення, вивчення та врахування досвіду тих країн, де така система діє на високому рівні. Зокрема, створені у Великобританії міжнародні організації з контролю якості освіти розробили основні напрями оцінки якості міжнародних освітніх програм транснаціональної освіти, а також програми в різних галузях, що відповідає сучасним вимогам ринку праці [6, с. 198]. Заслуговує на увагу й висновок автора не тільки про розробку теоретичних положень досліджуваної проблеми, але й практичне значення, а саме: розробка спеціальних інструментаріїв та проведення особливих заходів щодо контролю якості освіти. Заслугою автора є й узагальнення в таблиці змісту діяльності окремих національних організацій або агентств з контролю якості освіти [там само].

Значна кількість наукових пошуків присвячена визначенню сутності понять «моніторинг», «якість освіти». Наприклад, Ж. Чернякова в статті «Моніторинг якості інтернаціоналізованої освіти: досвід Великої Британії» опирається на визначення категорії «якість освіти», яке визначено в документі «Оцінка якості вищої освіти у Великобританії», у якому під якістю вищої освіти розуміють рівень знань і вмінь, якими студент оволодів під час навчання за умови ефективного викладання, підтримки, оцінювання [6]. А поняття «моніторинг», з точки зору дослідниці, є категорією багатоаспектного трактування: «як постійний контроль, ретельне дослідження». Узагалі існує велика кількість визначень дефініції «моніторинг». Наприклад, Л. Пустовіт розглядає її як «спеціально організоване спостереження за будь-яким процесом і з метою виявлення його відповідності бажаному результату або початковим прогнозам»; В. Горб як «спосіб отримання певної інформації, можливості використання якої залежить від компетентності суб'єкта, у розпорядженні якого вона опинилася»; О. Локшина система збору, опрацювання й поширення інформації про діяльність

освітньої «системи, що забезпечує безперервне відстеження за її станом і прогноз розвитку»тощо.

Зміст діяльності міжнародних організацій схарактеризувала Ж. Чернякова і, насамперед, агентств із контролю якості вищої освіти у Великій Британії. Нею визначено та розкрито зовнішній і внутрішній моніторинг якості освіти в національній освітній системі країни. Одночасно дослідниця зазначає, що міжнародна організація стандартизації пропонує перелік інтернаціоналізаційної діяльності, який зареєстрований та включений до моніторингу якості інтернаціоналізованої освіти [6, с. 200]. За нашим переконанням, це положення є важливим тому, що в умовах інтернаціоналізації відбувається об'єднання підходів щодо моніторингу якості освіти, яка визначається на внутрішньому рівні (самооцінку проводить сам навчальний заклад), на зовнішньому рівні (оцінка міжнародних програм); представлена національною акредитацією (оцінка міжнародних програм), міжнародною організацією зі стандартизації (ISO 9000); процедурою якісного аналізу інтернаціоналізації (для отримання інформації про інтернаціоналізаційну діяльність в іноземних закладах – IQRP). Останній моніторинг є незалежним і складається з представників, які очолюють університети й коледжі Великої Британії та є відповідальними за проведення моніторингу щодо визначення стандартів і якості освіти.

Зовнішній моніторинг складається з оцінювання навчальних програм вищих навчальних закладів, навчальних програм для аспірантів, підготовки вчителів, програм акредитації, які проводяться професійними, установленими керівними органами.

Внутрішній моніторинг якості освіти проводять фахівці самого навчального закладу з метою підвищення ефективності адміністрування, активізації навчально-виховної діяльності, проведення науково-дослідницької роботи тощо. Ураховуючи, що університети і коледжі Великої Британії є автономними, вони самі відповідають за підтримку освітніх стандартів і якість освіти, які надають.

Таким чином, внутрішній моніторинг якості освіти на інституційному рівні передбачає вивчення таких питань: освітня політика навчального закладу, перегляд й ухвалення програми моніторингу освіти, правила й механізми моніторингу освіти і процеси моніторингу та зворотного зв'язку. Для реалізації цього плану необхідно передбачити такі організаційні моменти: відбір персоналу для проведення моніторингу, оцінювання персоналу, внутрішню перевірку, визначення зовнішніх екзаменаторів для проведення моніторингу [6, с. 201].

Отже, вищі навчальні заклади звертаються до зовнішніх екзаменаторів, які є незалежними й допомагають провести моніторинг якості освіти та визначити міжнародні освітні стандарти в контексті інтернаціоналізації європейського освітнього простору.

Переосмислення традиційної системи оцінювання знань учнів/студентів спостерігається й у Франції – країні, яка, як зазначає О. Пермякова, «здійснює пошук нових форм ефективності діагностики якості освіти відповідно до єдиних європейських стандартів, може бути цікавим і корисним для української освітньої спільноти» [5]. Автор наголошує на особливостях проведення моніторингу якості навчання з закладах освіти Франції в контексті сучасних міжнародних моніторингових досліджень і підкреслює, що головне завдання проведення моніторингу в освіті спрямоване на забезпечення її якості. Освітні департаменти Франції надають великого значення не лише моніторингу якості навчання на національному рівні, а й приділяють значну увагу міжнародним моніторинговим проєктам з урахуванням національних надбань французької вищої школи. Це досягається за рахунок певних заходів: професіоналізації університетів з відкриттям нових спеціальностей, можливої інтеграції освітнього процесу й наукових досліджень, а головне – підтримки високої якості освіти через удосконалення процедур, механізмів і стимулів системи контролю її якості [2, с. 135]. Процеси реформування системи вищої освіти Франції торкнулись структури

навчальних програм, їхнього змісту й якості надання освітніх послуг, тобто державні структури намагаються змінити підхід з прямого контролю сфери вищої освіти на здійснення стратегічного управління. Зокрема, у 2006 році для забезпечення якості освіти було створено урядовий орган AERES, завданням якого є перевірка й оцінювання якості, стратегій, розроблених саме освітянами та дослідниками. Один раз на чотири роки Міністерство укладає з закладами вищої освіти нову угоду тільки після проходження процедури акредитації через AERES. Окрім цього, урядовий орган здійснює комплексне інспектування, що дає змогу виділити критерії вимірювання результатів й оцінювання ефективності діяльності закладів вищої освіти [2, с. 136].

Поширенню в Україні досвіду в галузі освіти Франції сприяють міжнародні конференції, офіційні візити та інші заходи. Один із таких візитів відбувся 26 листопада – 3 грудня 2016 р. в межах проєкту «Навчальні програми професійного зростання». Українська делегація освітян мала можливість зустрітися з представниками Міністерства національної освіти, вищої освіти і наукових досліджень, національної генеральної інспекції управління освітою і наукових досліджень, яка забезпечує нагляд та оцінювання в системі управління освітою на всіх рівнях і в усіх сферах, контролює стан реалізації навчальними закладами державної освітньої політики.

До європейського освітнього простору входить і Румунія, яка є учасником проекту «Імплементація системи забезпечення якості освіти через співробітництво університету-бізнесу-уряду в ЗВО» і досягла ступеня «чудової продуктивності» у 8 показниках з 20-ти: ступінь впровадження 1 і 2 університетських циклів, участі студентів у дворівневій системі вищої освіти, розробки зовнішньої системи контролю якості тощо. 30-35 вишів як державних, так і приватних відповідають досить високим стандартам якості освіти. З вересня 2009 р. Румунське агентство забезпечення якості вищої освіти є членом Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти [4, с. 362–363].

Цікавим для України також є досвід вирішення проблеми якості вищої освіти країн Балтії, де освіта відзначається високою якістю, а заклади вищої освіти є одними з кращих у Європі. Вони першими з пострадянських країн підписали Болонську декларацію й розпочали реформування змісту і структури вищої освіти. Оцінка її якості, згідно з декларацією про співпрацю в галузі гарантії якості вищої освіти, здійснюється міжнародними комісіями, до складу яких включені зарубіжні експерти з країн ЄС (не менше 2-х, виключаючи участь представників Міністерства, ректорів та місцевої влади). У країнах Балтії переважають експертні форми оцінки якості освітніх програм, увага до внутрішньоуніверситетської освітньої політики й системи контролю якості (відвідування, бесіди, різноманітні форми контролю тощо). Подібність в оцінці якості освіти в цих країнах не заважає їм мати й індивідуальні особливості. Зокрема, у Естонії в 2009 р. було створено Естонське агентство з якості вищої освіти, яке відповідає за оцінку вищої і професійної освіти; у Латвії 1994 р. заснований Центр оцінки якості вищої освіти, що проводить реєстр програм вищої освіти й надає інформацію про ЗВО; у Литві за оцінку якості освіти відповідає Центр з оцінки якості вищої освіти, створений у 1995 р. (реорганізований у державну установу управління 2002 р.). Також особливостями є те, що, наприклад, в Естонії не є обов'язковим ліцензування для державних ЗВО; при оцінюванні діяльності закладу вищої освіти якість знань студентів не перевіряється (відбуваються тільки бесіди) [3].

Висновки. Аналіз публікацій вітчизняних науковців з проблем моніторингу якості вищої освіти в зарубіжних країнах засвідчує, що українським органам освіти варто взяти до уваги політику провідних європейських країн щодо вимірювання стандартів якісної освіти взагалі і вищої, зокрема, у контексті міжнародних вимог. Водночас важливо, щоб, ураховуючи в Україні досвід європейської вищої школи моніторингу якості освіти в контексті сучасних євроінтеграційних процесів, зберегти національну ідентичність. Це може складати перспективу подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 1 липня 2014 р. URL : https://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrainy-pro-vyschu-osvitu.
2. Дурдас А. Вища освіта Франції в контексті сучасних євроінтеграційних процесів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Серія: Педагогічні науки. 2017. Вип. № 1–2 (5051). С. 132–137.
3. Конограй В. В. Система оцінки якості вищої освіти в країнах Балтії: порівняльний аналіз. *Педагогічні науки: теорія історія, інноваційні технології*. 2015. № 10. С. 345–355.
4. Никифоренко Н. О. Румунський досвід забезпечення якості вищої освіти згідно стандартів ESG. *Стратегічний потенціал державного та територіального розвитку :* матеріали II Міжнародної наук.-практ. конф., м. Маріуполь, 4–5 жовт. 2018. Маріуполь, 2018. С. 362–364.
5. Пермякова О. Г. Моніторинг якості освіти Франції у контексті міжнародних досліджень. URL : www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2005_8_1/.../permyakova.pdf
6. Чернякова Ж. Ю. Моніторинг якості інтернаціоналізованої освіти: досвід Великої Британії. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. Психолого-педагогічні науки. 2013. № 3. С. 196–201.

References:

1. Law of Ukraine On Higher Education from July 1 2014, No 1556-VII. Retrieved from https://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrainy-pro-vyschu-osvitu [in Ukrainian].
2. Durdas, A. (2017). Vysha osvita Frantsii v kontekste suchasnykh yevrointehratsiinykh protsesiv [French higher education in the context of modern European integration processes]. *Nepererevna osvita: teoriia i praktyka*. *Seriia: Pedagogichni nayky*, 1-2 (5051), 132-137 [in Ukrainian].
3. Konohrai, V. V. (2015). Systema otsinky yakosti vyshchoi osvity v krainakh Baltii: porivnialnyi analiz [The quality assessment system of higher education in the Baltic States: a comparative analysis]. *Pedagichni nauky: teoriia, innovatsiyni tekhnolohii*, 10, 345-355 [in Ukrainian].
4. Nykyforenko, N. O. (2018). Rumunskyi dosvid zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity zhidno standartiv ESG [Romanian experience in quality assurance in higher education according to ESG standards], *Stratehichnyi potentsial derzhavnoho ta terytorialnoho rozvytku, materialy II Mizhnarodnoi naykovo-praktychnoi konferetsii* [Strategic potential of state and territorial development, Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference]. Mariupol [in Ukrainian].
5. Permiakova, O. H. Monitorynh yakosti osvity Frantsii u konteksti mizhnarodnukh doslidzhen [Monitoring the quality of education in France in the context of international research]. Retrieved from www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2005_8_1/.../permyakova.pdf [in Ukrainian].
6. Cherniakova, Zh. Yu. (2013). Monitorung yakosti internatsionalizovanoi osvity:dosvid Velykoi Brytanii [Monitoring the quality of internationalized education: the experience of the United Kingdom]. *Naukovi zapysky NDU im.M.Hoholia*. *Psykholoho-pedahohichni nauky*, 3, 196-201 [in Ukrainian].

Zavgorodnia T. K.,
orcid.org/0000-0001-9097-5714

FOREIGN EXPERIENCE OF MONITORING OF THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION IN THE RESEARCH OF DOMESTIC SCIENTISTS

In the article the importance for present time of providing of the quality of education in general and higher in particular is reasonable, the results of researches of the Ukrainian scientists of the system of monitoring of the quality of the higher education in foreign countries in the context of transformation of society and reformation of Ukrainian establishments of the higher education are presented. Scientific work of foreign researchers of the problems of generalization of the experience of the educational monitoring of the quality of the higher education in the different types of educational establishments and activity of the specially created international organizations and, first of all, agencies from control of the quality of education is analysed. Activity of the different institutes of control is reflected after the quality of education in establishments of the higher education of Ukraine. It is well-proven that the primary objective of activity of the last is determination of optimal ways of upgrading of educational process and acceptance of corresponding administrative decisions. Different approaches to the essence of the concepts "internationalization of education", "the quality of education", "monitoring", theoretical, methodological and organizational aspects of monitoring the quality of higher education,

which are represented by Ukrainian and foreign scientists, are exposed. It is established that in the context of internationalization of education there is a combination of approaches to monitoring the quality of education, which is determined internally, at the external level, represented by national accreditation and international organization on standardization; procedure for qualitative analysis of internationalization.

The key role of monitoring in improving the quality of education has been identified. It is proved that the quality of higher education is recognized as a priority for the development of the modern information society, the main strategy of educational policy of developed countries. It is substantiated that the monitoring of the quality of education is aimed at ensuring compliance with the relevant standards of education in the activities of educational institutions and the provision of high quality educational services to society.

Key words: monitoring, the quality of education, higher education, educational space, research, experience, international standards, system of public management of quality of education.

Дата надходження статті: 17.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Стражнікова І. В.

УДК [378.07:005.336.4]: 351.851(0)(045)
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi45.67*

Шоробура І. М.*,
orcid.org/0000-0003-3728-7968

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Розглянуто зарубіжний досвід державно-громадського управління освітою як основний напрям демократизації освітньої політики. Функціювання державно-громадської системи управління освітою не можливе без добровільної активної участі в управлінні представників громадськості: громадських лідерів, зокрема, депутатів, членів освітніх громадських організацій, бізнесменів, батьків, педагогів. Сьогодні в Україні при органах влади створено громадські ради, колегії, представників громадськості уведено до складу колегій.

Вивчення світових тенденцій та особливостей розбудови освіти, модернізація управлінських механізмів має важливе значення для реформування освіти України, дає основу для прогнозування й реального відродження національної освіти, системного управління нею та наближення до європейських стандартів. Вивчення досвіду європейських країн викликане їхнім теоретичним та практичним здобутком у цій сфері діяльності і є пізнавальним для розбудови державно-громадської системи управління.

У більшості країн світу управління освітою здійснюється на трьох рівнях: центральному або верхньому, регіональному, місцевому. Центральний переважає в таких європейських державах, як Греція, Ірландія, Ісландія, Італія, Норвегія, Португалія, Франція та ін. У країнах з федеральним державним устроєм (Німеччина, США, Канада, Швейцарія та ін.) освітою управляють суб'єкти федерації, які, до речі, є центральним рівнем, а федерального в деяких країнах взагалі не існує. Подаються приклади державно-громадського управління в Данії, Литві, Люксембурзі, Польщі, Словаччині, Туреччині, Фінляндії та інших країнах.

Вивчення зарубіжного досвіду є пізнавальним для розбудови Україною державно-громадської системи управління освітою. Подальші розвідки вбачаємо в питанні залучення інституцій громадянського суспільства.

Ключові слова: освіта, управління, державно-громадське управління, зарубіжний досвід.

*© ***Шоробура І. М.***

Постановка проблеми. Демократизація управління освіти України розпочинається з ухваленням Закону України «Про освіту» (1991, 1996 рр.), законів щодо галузей освіти, Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»). Програмою визначено, що необхідно забезпечити умови розвитку освіти, створити оптимальну систему освіти, здатну до саморегуляції. Важлива підтримка розвитку освіти на загальнонаціональному, регіональному, місцевому рівнях. Стратегічні напрями змін управління освітою задекларовані Конституцією України, Законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», Указами Президента України «Про національну програму «Діти України» та «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні», Національною доктриною розвитку освіти у XXI ст., Програмою діяльності Кабінету Міністрів України «Назустріч людям», Концепцією Державної програми розвитку освіти на 2006–2010 рр. Важливими завданнями реформування освіти є перехід до державно-громадської системи управління освітою. Державно-громадське управління освітою – це державне та суспільне управління в інтересах людини, соціуму, влади. Важливим принципом реформування освіти в Україні є демократизація. Актуальним питанням стає децентралізація в освіті, автономізація освітніх закладів щодо основних питань діяльності, участь громадськості.

Важливим є поєднання в державно-громадському управлінні загальнодержавних регулювань та індивідуальних суспільних ініціатив. Громадянське суспільство вимагає зростання ролі громадських організацій щодо змісту освіти, її якості, у різноманітних аспектах досягнення цих цілей.

Аналіз досліджень. Розвиток державного управління освітою висвітлюється в працях В. Лугового, В. Майбороди, Н. Нижника та ін. Прикладні питання розглядалися Л. Карамушкою, Н. Островерховою, В. Пікельною та ін. Наукові основи управління освітою розглядали В. Афанасьєв, Є. Березняк, Д. Гвішіані, М. Дарманський, Д. Дейкун, О. Зайченко, С. Калашнікова, Л. Калініна, Ю. Конаржевський, Ф. Штикало та ін. До регіональних аспектів управління звертаються Г. Єльнікова, Л. Калініна, М. Кондаков, П. Худомінський та ін. Зарубіжні дослідники Б. Вульфсон, Т. Давиденко, Н. Капустін, З. Малькова, Ш. Третьяков, (Росія); Л. де Калуве, Е. Маркс (Голландія); Б. Саймон, В. Сандер (Велика Британія) та ін. розглядали питання централізації й децентралізації управління освітою. Вивчення зарубіжного досвіду сприятиме гуманізації та демократизації управлінських процесів у галузі освіти. Особливості державно-громадського управління досліджували В. Бочкарьов, В. Грабовський, М. Комарницький, В. Князев, Т. Шамова та ін.

Мета статті – проаналізувати зарубіжний досвід державно-громадського управління освітою як основний напрям демократизації освітньої політики.

Виклад основного матеріалу. Як зазначає В. Грабовський, «поєднання державного й громадського управління в освіті створює державно-громадське управління, що наголошує пріоритет держави з обов'язковим урахуванням громадської думки. Роль державного управління в суспільному житті полягає в безперервному регулюванні динамічних процесів життєдіяльності суспільства в усіх його сферах» [3, с. 27]. На думку Я. Гречка, державно-громадське управління освітою – це процес управління із залученням громадськості, спрямований на децентралізацію управління, самоврядування в освіті, усуспільнення навчальних закладів та надання їм автономії [4]. Ознаками державно-громадського управління освітою, як стверджує В. Бочкарьов, є «наявність державної структури управління освітою, у якій кожен суб'єкт управління наділений конкретними повноваженнями і відповідальністю; наявність громадської структури управління освітою, усі суб'єкти якої наділені реальними повноваженнями і відповідальністю; узгоджений розподіл повноважень і відповідальності між державними та громадськими суб'єктами управління освітою

на всіх його рівнях; погоджена органами державного і громадського управління освітою система вирішення суперечностей і конфліктів, що можуть виникати між ними» [1, с. 7].

Як відомо, Г. Єльникова доводить, що «залучення громадськості до ухвалення управлінських рішень на різних щаблях управлінської вертикалі можна здійснити різними способами, і пропонує моделі державно-громадського управління... Перша модель структурно-громадського супроводу передбачає, що субординаційна вертикаль управління освітою на кожному щаблі супроводжується відповідною громадською структурою… Другою є модель інформаційно-громадського супроводу, де поєднуються зусилля державних структур управління освітою з громадськими структурами закладів та установ освіти щодо організації зустрічних потоків інформації. Третя модель субординаційно-проміжного партнерства передбачає підвищення рухомості субординаційних стосунків по всій вертикалі» [7, с. 14].

У державно-громадській системі управління важливою є участь громадськості. Зокрема, мова йде про громадських лідерів (батьки, педагоги, члени громадських організацій, бізнесмени, депутати).

Знання світового досвіду для розбудови освіти, реформування управлінських підходів є важливим для подальших реформ в освіті України. Це надасть можливість для відродження національної освіти, виходу її до європейських стандартів, тому досвід європейських країн під час напрацювання стратегії розвитку галузі освіти є особливо значущим.

При центральних органах влади сьогодні в Україні працюють громадські ради, колегії. Важливо, що до складу колегій уведено громадськість. Особлива увага приділена регіональному рівню. На сьогодні створюються локальні освітні округи. Батьків, учнів, студентів, соціально активних громадян уведено до рад навчальних закладів, піклувальних рад, які сприяють розвитку освіти в Україні. Працюють ради учнівського самоврядування, об'єднання батьків, ради ректорів вищих навчальних закладів тощо. Важливо, що проведено з'їзди педагогічних працівників (1992 р., 2001 р.), форум батьківської громадськості (2007 р.). Активно діє Спілка ректорів вищих навчальних закладів, Асоціація керівників шкіл України, Асоціація керівників позашкільних закладів освіти тощо.

При Міністерстві освіти і науки України працюють Громадська колегія; Громадські ради з питань дошкільної, загальної середньої, позашкільної; професійно-технічної та вищої освіти. Проведено громадські дискусії у форматі всеукраїнських круглих столів.

У більшості країн світу управління освітою здійснюється на центральному, регіональному, місцевому рівнях. Вивчення досвіду європейських країн є пізнавальним для розбудови Україною державно-громадської системи управління освітою. Зокрема, центральний переважає в більшості європейських держав (наприклад, Ісландії, Італії, Норвегії, Франції та ін.). У Німеччині, США, Канаді, Швейцарії та ін. (країнах з федеральним державним устроєм) управління освітою в підпорядкуванні суб'єктів федерації.

Зупинимося на зарубіжному досвіді державно-громадського управління. Зокрема, у Великій Британії працює положення «Про батьківське право». Батьки впливають на розвиток освіти, здійснюють контроль за умовами навчання дітей. Зазначимо, що у Великій Британії основи сучасної моделі державного управління системою освіти дорослих були закладені з ухваленням низки нормативних актів: Закону «Про реформу освіти» (1988 р.); Закону «Про подальшу та вищу освіту» (1992 р.); Закону «Про навчання та професійні вміння» (2000 р.). Закон «Про освіту і професійну підготовку» (2000 р.) надав повноваження Раді з освіти і професійної підготовки здійснювати керівництво й забезпечувати фінансування коледжів подальшої освіти і громадських організацій, які опікуються освітою дорослих, а також заохочувати роботодавців до участі в навчанні [11].

У Греції відповідальність за державно-громадське управління освітою несе Міністерство освіти і релігії Греції. Зазначимо, що в Данії освіта розвивається на демократичних засадах. Освітянські проблеми є пріоритетними для громадськості та держави в Данії [12].

Сьогодні Ірландія є учасником так званої європейської асоціації з контролю якості в галузі вищої освіти. Створюються в країні організації, що є представництвами асоціації на місцях, і покликані реалізовувати її мету і завдання: Агентство з управління вищою освітою (до його функцій належить розробка загальної політики розвитку вищої освіти, координація і розподіл фінансів тощо), Рада з вищої освіти і навчальних сертифікатів (до її функцій належить надання закладам вищої освіти навчальних сертифікатів; присвоєння кваліфікацій; установлення і контроль над стандартами на всіх рівнях вищої освіти і навчання аж до ступеня доктора) [6]. Керівництво кожним університетом здійснюють два колегіальні органи. Загальними питаннями управління навчальним закладом займається адміністративна рада. Питання навчальної роботи належать до функцій академічної ради. До складу адміністративної ради входять представники від кожного коледжу, що належать до університету, а також особи, призначені центральним урядом і місцевою владою. До обох рад входять представники професорсько-викладацького і старшого управлінського складу.

Зокрема, напрямами децентралізації управління освітою в Литві є «демократизація діяльності органів влади; розвиток самоврядних асоціацій усіх учасників педагогічних відносин чи секторів академічної спільноти (професійних асоціацій педагогів, органів учнівського й батьківського самоврядування всіх рівнів); залучення до управління освітою представників громадськості, безпосередньо не пов'язаних з освітніми правовідносинами, насамперед, роботодавців» [8, с. 58]. Виокремлено три рівні суб'єктів громадсько-державного управління освітою в Литві: «органи державної виконавчої влади та органи місцевого самоврядування; органи самоуправління, що представляють усі сектори академічної спільноти; інші суб'єкти, які безпосередньо не вступають в освітні правовідносини» [там само, с. 68].

Важливо, що в управлінні розвитком професійної освіти і навчання Люксембургу важлива роль належить партнерству усіх учасників та зацікавлених сторін. У Люксембурзі є п'ять професійних палат, а саме: торговельна, торгово-промислова, сільськогосподарських працівників та державних службовців і працівників державного сектора. Перші три представляють інтереси роботодавців, а інші дві – найманих працівників. Усі палати є незалежними політичними інститутами, беруть участь у законотворчій та законодавчій діяльності, надають консультації з питань освіти на офіційному рівні. Вони представлені як на національному – Рада з питань економіки та соціальних питань, Тристоронній консультативний комітет з питань професійного навчання, – так і на європейському рівні – Керівний комітет, Дорадчий комітет з питань професійного навчання. На відміну від профспілок та об'єднань роботодавців, членство в професійних палатах є обов'язковим (із щорічною підпискою) для всіх працівників та приватних компаній. Їхні повноваження були підкріплені законодавством (2008 р.): виявлення потреб у навчанні; проведення професійної орієнтації та надання інформації про види, можливості й особливості професійної підготовки та навчання; визначення професій чи ремесел для системи ПОН; надання пропозицій про навчання; організація навчання; проєктування структури навчальних програм; оцінювання навчальних програм та системи навчання; визнання набутого професійного досвіду та присвоєння кваліфікацій [14].

У європейських країнах функціювання шкіл здійснюється за ініціативи громади. Громада може засновувати приватні школи. З 1917 р. у Нідерландах держава фінансує державні і приватні школи. Управління приватної школи здійснює рада, яка сприяє питанням фінансування закладу, його матеріально-технічного і методичного забезпечення. Рада вирішує питання щодо навчально-виховного процесу закладу.

У Нідерландах головними чинниками у взаєминах між школою та батьками є співпраця, партнерство та діалог. Співпраця слугує для виконання трьох завдань. Педагогічне завдання: реалізація певного рівня налаштування і педагогізації процесу (починаючи з інформації, що відбувається вдома та в школі). Важливим є й організаційне завдання, оскільки батьки суттєво допомагають у здійсненні педагогічного процесу. Демократичне завдання – це, перш за все, турбота про майбутнє. Батьки, школа несуть відповідальність за життя та освіту. Батьки працюють у батьківських радах, радах школи. Фонди або інші громадські організації в основному керують закладами освіти [10].

Зазначимо, що управління і керівництво федеральною освітою Німеччини покладено на федеральні уряди в особі їхніх федеральних департаментів народної освіти на чолі з директором департаменту. У деяких департаментах освіти існує консультативний орган – Рада з освіти. Федерації є практично суверенними у сфері управління освітою. У результаті можна зазначити, що на рівні держави організація й управління освітою децентралізовані, а на рівні суб'єктів федерації вони централізовані

У демократизації освіти в Польщі значний внесок роблять громадські об'єднання. Важливий вклад у розвиток якості суспільного життя робить Асоціація лідерів локальних груп. Пріоритетними напрямами її роботи є питання вільного доступу до інформації, запобігання корупції тощо [5]. Як відомо, у Законі про освіту є розділ «Громадські органи у системі освіти». Це дає можливість функціюванню Державній раді освіти, освітній раді, раді школи, раді батьків, учнівське самоврядування.

Інститути громадянського суспільства Румунії роблять внесок у розвиток демократії. Ці організації фінансуються з ЄС. Як приклад, створено Фонд NGO для вирішення найважливіших соціальних питань.

Для формування дієвої державно-громадської моделі управління надзвичайно важливим є унормування в чинному законодавстві переліку національних представницьких органів від академічної громадськості або інших стейкхолдерів. Зокрема, Закон про вищу освіти Словаччини, зокрема, визначає три представницьких організації у вищій освіті – Рада з вищої освіти, Студентська рада, Конференція ректорів Словацької Республіки [9]. Закон зобов'язує міністра подавати до цих організацій для затвердження або надання коментарів і пропозицій щодо питань, які стосуються вищої освіти, а також фінансово забезпечувати діяльність цих органів, при чому закон вимагає від держави відшкодування витрат членам цих організацій, які пов'язані з виконанням функцій, визначених законодавством. Рада з вищої освіти є найвищим органом самоврядування вищих навчальних закладів. Рада з вищої освіти складається з представників вищих навчальних закладів і факультетів, обраних академічними сенатами вищих навчальних закладів та академічними сенатами факультетів. Така структура з двох інституційних типів – усього закладу та факультетів окремо – значно посилює позицію факультетів і в системі управління, і у впливі деканів на формування освітньої політики, і в процесі ухвалення управлінських рішень з різних питань. При чому кількісно факультетів, звичайно, більше, що теж впливає на специфіку діяльності Ради. Студентська рада є вищим представницьким органом студентів вищих навчальних закладів. Рада студентів представляє інтереси студентів, її членами можуть бути тільки студенти вишів. Закон визначає механізм обрання членів: 1 – від студентської частини Академічного сенату ЗВО, інші обираються студентами в пропорції 1 обраний представник на кожні 2000 студентів.

Словацька конференція ректорів є органом, що складається з ректорів вищих навчальних закладів. Вона координує й підтримує діяльність ректорів з метою формування спільної політики у сфері вищої освіти. Членами Конференції ректорів є ректори публічних, державних та приватних ЗВО Словацької Республіки. Якщо

приватний вищий навчальний заклад не має посади ректора, його представляє в Конференції визначений статутом представник [9].

Реформи національної системи вищої освіти та освітнього законодавства Словаччини за 25 років трансформували і систему управління, перерозподіливши повноваження та сфери відповідальності між державою та академічними стейкхолдерами різних груп.

Рада вищої освіти Туреччини сприяє розвитку освіти, формує бюджети, координує діяльність університетів [13]. Державно-громадське управління освіти Туреччини гнучке, мобільне, не втрачає орієнтації на мету й ураховує особливості організаційної структури.

Управління освітою Фінляндії здійснюється Міністерством освіти, діяльність якого охоплює освіту, культуру, дослідження, молодіжну політику, спорт, авторські права та Національною радою освіти − експертною інституцією з проблем удосконалення завдань, змісту, форм і методів освіти і навчання.

Децентралізація системи освіти Франції передбачає зменшення державного контролю й розширення участі представників громадськості. Державно-громадське управління у Франції визначається, насамперед, тим, що до процесу управління освітою залучається громадськість.

Управління школою в Чеській Республіці здійснюється на засадах демократії, відкритості, поваги до гідності кожного учасника навчального і управлінського процесу, тобто школа є відкритою й активною системою. У школах діє учнівське та батьківське самоврядування, наглядова рада.

Важливий досвід є в Сполучених Штатах Америки. Зокрема, широко залучаються батьки щодо реалізації навчальних програм.

Шкільні ради в Канаді керують школами локально. Шкільні ради несуть відповідальність за адміністрування; нерухомість; персонал; зарахування школярів. Вони відповідають за участь батьків в освіті дітей. Шкільні ради поширені й у США. Зокрема, у Великобританії питаннями розвитку освіти опікуються шкільні комітети. Батьківські комітети шкіл є і в Канаді. Саме вони є важливим консультативним органом, що сприяє оптимальному розвитку освіти й бере активну участь в організації навчального процесу та дозвілля учнів.

Висновки. Актуальність упровадження громадсько-державного управління в освіті беззаперечна. Вивчення зарубіжного досвіду щодо освітньої політики на демократичних засадах допоможе євроінтеграційним процесам в Україні. Перспективи подальших розвідок щодо державно-громадського управління освітою ми вбачаємо в розгляді тенденцій розвитку освіти України з можливістю залучення зарубіжного інтелектуального та фінансового потенціалу.

Список використаних джерел:

1. Бочкарев В. И. Концеция государственно-общественного управления общим образованием. URL: http://www.doxa.ru/obr/sobranie/Conf1.htm.
2. Гаєвська Л. О. Розвиток державно-громадського управління загальною середньою освітою в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. … д-ра наук з держ. упр. : 25.00.02 / Національна академія Державного управління при Президентові України. Київ, 2010. 36 с.
3. Грабовський В. А. Державно-громадське управління загальною середньою освітою на районному рівні : дис. ... канд. наук з держ. упр. : 25.00.02. / Національна академія Державного управління при Президентові України. Київ, 2006. 233 с.
4. Гречка Я. Р. Особливості державно-громадського управління освітою Польщі. Київ: Академія муніципального управління, 2009. 20 с.
5. Гречка Я. Р. Самоврядування в навчальних закладах Польщі як важливий компонент державно-громадського управління освітою. *Наук. вісн. Акад. муніцип. упр. Вип. 4 (6).*

Державне управління та місцеве самоврядування. К. : Видавн.-полігр. центр Акад. муніцип. упр., 2008. С. 294–303. (Серія «Управління»).
6. Запорожченко Ю. Г. Система освіти в Ірландії : методичні рекомендації до курсу «Порівняльний аналіз освітніх систем». Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2007. 45 с.
7. Єльнікова Г. В. Теоретичні підходи до моделювання державно-громадського управління. *Директор школи*. 2003. № 40 (280), С. 10–15.
8. Кнодель Л. Становлення та розвиток освіти в Литві. К. : Вид. ПАЛИВОДА А. В., 2005. 305 с.
9. Mederly P. The Role of the State in Development of Academic Autonomy and Funding of Higher Education Institutions in Slovakia. URL : http://www.eua.be/Libraries/ATHENA/3_Peter_Mederly_ATHENA_CW_UA_Slovak_example.sflb.ashx
10. Модус державно-громадського управління освітою : монографія / Міністерство освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; за науковою ред. В. П. Беха; редкол. : В. П. Бех (голова), Н. В. Крохмаль (заст. голови) [та ін.]. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 440 с.
11. Орос І. Управління освітою дорослого населення у Великій Британії. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 7 (81). С. 18–21.
12. Особливості навчальної системи в Данії. URL : https://learning.ua
13. Сапожников С. В. Спроба структурного аналізу системи вищої освіти в Туреччині. *Гуманіт. науки*. 2008. № 1. С. 41–45.
14. Сучасні моделі професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу: порівняльний досвід : монографія / В. О. Радкевич, Л. П. Пуховська, О. В. Бородієнко, О. П. Радкевич, Н. В. Базелюк, Н. М. Корчинська, С. О. Леу, В. В. Артемчук ; за заг. ред. В. О. Радкевич. Київ : ІПТО НАПН України, 2018. 223 с.

References:

1. Bochkarev, V. Y. Kontsetsyia hosudarstvenno-obshchestvennoho upravlenyia obshchym obrazovanyem [The concept of public administration of general education]. Retrieved from http://www.doxa.ru/obr/ sobranie/Conf1.htm [in Ukrainian].
2. Haievska, L. O. (2010). *Rozvytok derzhavno-hromadskoho upravlinnia zahalnoiu serednoiu osvitoiu v Ukraini (druha polovyna XIX – pochatok XX st.)* [Development of public administration of general secondary education in Ukraine (second half of XIX beginning of XX century)]. (Extended abstract of Doctor's thesis). National Academy of Public Administration under the President of Ukraine. Kyiv [in Ukrainian].
3. Hrabovskyi, V. A. (2006). *Derzhavno-hromadske upravlinnia zahalnoiu serednoiu osvitoiu na raionnomu rivni* [State and public administration of general secondary education at the district level]. (Extended abstract of Doctor's thesis). National Academy of Public Administration under the President of Ukraine. Kyiv [in Ukrainian].
4. Hrechka, Ya. R. (2009). *Osoblyvosti derzhavno-hromadskoho upravlinnia osvitoiu Polshchi* [Features of state and public education management in Poland]. Academy of Municipal Administration. Kyiv [in Ukrainian].
5. Hrechka, Ya. R. (2008). Samovriaduvannia v navchalnykh zakladakh Polshchi yak vazhlyvyi komponent derzhavno-hromadskoho upravlinnia osvitoiu [Self-government in Polish educational institutions as an important component of public administration of education]. *Nauk. visn. Akad. munitsyp. upr.*, 4 (6), 294-303 [in Ukrainian].
6. Zaporozhchenko, Yu. H. (2007). *Systema osvity v Irlandii: metodychni rekomendatsii do kursu "Porivnialnyi analiz osvitnikh system"* [Education system in Ireland: guidelines for the course "Comparative analysis of educational systems"]. Kyiv: Taras Shevchenko National University of Kyiv [in Ukrainian].
7. Ielnikova, H. V. (2003). Teoretychni pidkhody do modeliuvannia derzhavno-hromadskoho upravlinnia [Theoretical approaches to modeling public administration]. *Dyrektor shkoly*, 40 (280), 10–15 [in Ukrainian].
8. Knodel, L. (2005). *Stanovlennia ta rozvytok osvity v Lytvi* [Formation and development of education in Lithuania]. Kyiv [in Ukrainian].
9. Mederly, P. The Role of the State in Development of Academic Autonomy and Funding of Higher Education Institutions in Slovakia [The Role of the State in Development of Academic Autonomy and Funding of Higher Education Institutions in Slovakia]. Retrieved from

http://www.eua.be/Libraries/ATHENA/3_Peter_Mederly_ATHENA_CW_UA_Slovak_example.sflb.ashx [in English].
10. Bekh, V. P. (Ed.). (2015). *Modus derzhavno-hromadskoho upravlinnia osvitoiu* [Modus of public administration of education]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
11. Oros, I. (2018). Upravlinnia osvitoiu dorosloho naselennia u Velykii Brytanii [Management of adult education in the United Kingdom]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 7 (81), 18–21 [in Ukrainian].
12. Osoblyvosti navchalnoi systemy v Danii [Features of the educational system in Denmark]. Retrieved from: https://learning.ua [in Ukrainian].
13. Sapozhnykov, S. V. (2008). Sproba strukturnoho analizu systemy vyshchoi osvity v Turechchyni [An attempt at a structural analysis of the higher education system in Turkey]. *Humanit. nauky*, 1, 41–45 [in Ukrainian].
14. Radkevych, V. O. (2018). *Suchasni modeli profesiinoi osvity i navchannia v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: porivnialnyi dosvid* [Modern models of vocational education and training in the countries of the European Union: comparative experience]. Kyiv [in Ukrainian].

Shorobura I. M.,
orcid.org/0000-0003-3728-7968

FOREIGN EXPERIENCE OF STATE-PUBLIC ADMINISTRATION OF EDUCATION

Foreign experience of state-public administration of education as the main direction of democratization of educational policy has been considered.

Functioning of the state-public education administration system is impossible without voluntary active participation in the management of representatives of the general in large: public leaders, deputies, members of educational public organizations, businessmen, clergy, parents, teachers.

Studying the world tendencies and peculiarities of education development, modernization of administrative mechanisms is important for reforming the education of Ukraine, it provides the basis for forecasting and real revival of national education, its systematic management and approximation to European standards. Studying the experience of European countries is caused by their theoretical and practical achievements in this sphere of activity and is cognitive for the development of the state-public system of education administration.

In most countries of the world, education is managed at three levels: central, regional, local. Central level dominates in such European countries as Greece, Ireland, Iceland, Italy, Norway, Portugal, France and others. In countries with federal governments (Germany, the United States, Canada, Switzerland, etc.), education is governed by federal entities, which, by the way, are central level, and there are no federal one in some countries at all. Public administration examples are presented in Denmark, Lithuania, Luxembourg, Poland, Slovakia, Turkey, Finland and other countries.

Studying the experience of European countries is informative for the development of Ukraine's state-public education administration system. We can see the prospects for further researches as for the state-public education administration in the issue of directing the activities of public organizations to attract the potential of non-governmental institutions of civil society.

Key words: education, administration, state-public administration of education, foreign experience.

Дата надходження статті: 17.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Галус О. М.

Розділ 5

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

UDC 364-371.31
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi45.68

***Doronina O. V.**,**
orcid.org/0000-0003-3470-4172

THE ROLE OF EDUCATIONAL SERVICES AND PROGRAMS AMONG THE SERVICES FOR THE ELDERLY IN AUSTRALIA

The article aims at outlining the role of educational programs and services for older Australians and reviewing the experience of Australia in providing other services and programs for the elderly.

In today's world, issues relating to help and support for the elderly have received special attention due to the longevity revolution in the world. The Australian Government's initiatives have always been aimed at providing support and assistance to older Australians in relation to health, education, finances and employment. It has been established that non-governmental institutions also come to the assistance of senior people by providing different educational services and creating programs.

It has been emphasized that educational services and programs for mature Australians are aimed at acquiring new knowledge and skills, combating social disengagement and alienation.

It has been stressed that Adult and Community Education sector plays a vital role in supporting older Australians to continue their learning, thus providing the ability to extend working life by upgrading their knowledge and skills.

The University of The Third Age is a movement offering daylight courses arranged on a term or semester basis with a wide range of subjects and delivering online learning via the Internet to older Australians.

Be Connected is an online service provided in order to improve skills, enhance the confidence and digital literacy of the elderly in Australia. The online recourses of Be Connected allow older Australians to acquire basic knowledge of using electronic devices and working with the Internet.

As a result of the study, it was concluded that educational programs and services for older Australians play an important role in contributing to their continuous learning and helping to participate in social and working life.

The scientific novelty of the research lies in giving an overview of the main educational services and programs for older Australians, stressing the importance of continuous education at older age and revealing the educational component of other provided services.

Key words: educational services in Australia, provision of services, services for the elderly.

The statement of the issue. Issues concerning help and support for the elderly have received special attention recently due to the alarming fact that all societies in the world are in the middle of longevity revolution – almost every country in the world is experiencing growth in the size and proportion of older persons in their population. Australia, like most countries, has a rapidly ageing population. The Australian Government's initiatives have always been aimed at providing support and assistance to all age groups in relation to education, health, finances and employment. Multiple governmental and non-governmental institutions come to the assistance of senior people by providing different services and creating programs. The importance of being engaged in constant learning has been outlined by many world organizations. Educational services and programs in Australia are aimed at acquiring new knowledge and skills, combating social disengagement and alienation of the elderly. Many other services and programs contain the educational aspect for both providers and receivers.

The analysis of relevant research. During the conducted study the main attention was paid to the reports by Adult Learning Australia (adult education); official cites

*© *Doronina O. V.*

of The University of the Third Age and U3A Online (educational services for the older Australians), Australian Government's institutions such as Department of Social Services, Department of Health and reports by Human Rights and Equal Opportunity Commission alongside with other non-governmental organizations' portals.

The purpose of the article is to outline the importance of educational programs and services for older Australians and review the experience of Australia in providing other services and programs for the elderly.

Methods used in the research include generalization and analysis.

The body of the research. Seniors or third-age people in Australia have been receiving substantial support from governmental and non-governmental institutions and organizations by providing them with multiple services and programs, including provision of educational services.

Recent studies have shown that continuous learning can be effective in the process of adapting to the new stages of one's life. The importance of lifelong learning has been established by many world organizations including UNESCO. In terms of retirement and planning to retire, learning can play a vital role in keeping up to date with fast-changing information, combating feelings of insecurity, loneliness and disengagement, as well as be a decisive factor in fighting against age discrimination and working beyond retirement age.

In 2000, Human Rights and Equal Opportunity Commission submitted a report on age discrimination. In the report, the Commission highlighted that the workplace training and lifelong learning are becoming increasingly essential in an environment of greater workplace mobility and rapid technological change. If older workers are locked out of these opportunities their precarious position in the workforce will be further weakened. Access to education and training is perceived as essential to maintaining employability and increasing older unemployed people's access to employment [2, p. 29]. The Human Rights Commissioner recommended the removal of age discrimination against older workers and suggested that the Commonwealth legislate to provide a comprehensive national prohibition of age discrimination [2, p. 16].

Adult and Community Education (ACE) is a non-profit sector of education in Australia. The ACE's largest peak body is Adult Learning Australia. The ACE sector plays a vital role in supporting older Australians to continue their learning, thus providing the ability to extend working life by upgrading their knowledge and skills [1, p. 11]. ACE deliver programs for adults (including the elderly) in three key educational areas:

1. Vocational Education and Training: education that leads to acquisition of skills and knowledge with a specific vocation.

2. Language, literacy, numeracy and employability: education that allows individuals to participate effectively within their community or workplace.

3. Life skills education: educations that allows to be autonomous and manage one's wellbeing [1, p. 10].

Among the institutions that provide educational services, there is the University of the Third Age (U3A), which is a non-profit organization. Through its U3As, The U3A movement provides semi-retired and retired Australians with life-changing opportunities. U3As that offers daylight courses arranged on a term or semester basis with a wide range of subjects, depending on the interests of members and the availability of suitable group-leaders or tutors [9]. All tutors are volunteers. The students are entitled to various courses and activities depending on interests and needs. They can gather in groups, take trips to cultural places, as well as stay at home while taking a course.

U3A Online is the world-first virtual University of the Third Age delivering online learning via the Internet not only to older Australians, but also to disabled people. It offers many useful resources for older people, especially those who are geographically, physically or socially isolated [10].

Benevolent Society is Australia's first charity that has been supporting older Australians since 1813. The organization provides My Aged Care (Home Care Packages) which can enable a senior to support his/her independence in order to feel comfortable and live the best life at home. This service is funded by the Government and can be provided by Benevolent Society. The Package includes Aged Care Support, Clinical Health services, Assisting with the day to day. The latter includes:

1. Financial education – boosting money and budgeting skills;
2. Social support – group or individual social activities: transporting and accompanying a person to do shopping or simply going out. This service is about having some company, keep the person connected with the community.
3. Living skills – learning to develop and stick to a budget and plan for the future) [8].

Various Australian Government's initiatives in relation to the elderly contain the educational aspect for the receivers of the services.

Online services for the elderly are one of the most essential Government initiatives. *Be Connected* is a service provided in order to improve skills, enhance the confidence and digital literacy of the elderly in Australia. It is worth mentioning, that Be Connected is not a website, but a national movement across the country with the goal to enable people to use the Internet and everyday technology to keep up with the times.

The online recourses of Be Connected allow older Australians to acquire basic knowledge of using electronic devices and working with the Internet, which include:

- being safer while online;
- talking to or seeing family and friends who live far away;
- finding new friends who share interests and hobbies;
- connecting with friends;
- keeping up to date with what's happening in communities and around the world;
- shopping and selling online [4].

Among the essentials offered for learning there are: introduction to digital devices (smartphones, tablets, laptops, computers), instructions on how to use a keyboard, mouse, touchscreen, to browse the Internet and use e-mails. Another important course contains information about how to protect one's personal information and money by describing how to create a safe password, pay online in a safe way, download and save documents and avert fraudulent actions and scams. The elderly are also taught how to do online shopping, watching, listening; use social media such as Facebook, make voice and video calls via such applications as Skype, WhatsApp and FaceTime, set up a Wi-Fi network at home. One of the proposed courses can help to travel online without leaving one's home and explore our planet using Google Earth. There is also an instruction on how to create a blog and share one's knowledge and experience.

It is noteworthy that the partners of Be Connected movement offer in-person assistance to those, who are disengaged with digital technologies. Australians with poor internet skills can feel isolated from their community or family at a time when staying connected is extremely important. Be Connected seeks to change this through a family and community centered approach by supporting community organizations that are committed to digital inclusion and supporting older Australians bridge the digital divide. In addition, Be Connected supports families to mentor a relative or friend to help them be more connected online [4].

The Department of Social Services is the Australian Government's leading agency that bears the primary responsibility for national programs which help maintain healthy and fair society for Australian people. The Department is also responsible for policies and services that improve the welfare of all Australians. The subject areas of the Department are: communities and vulnerable people, disabled and carers, families and children, mental health, working age, welfare reform and seniors.

The Department of Social Services helps to support older Australians through the development of programs and services, benefits and payments, and through grants and funding for organizations providing services for seniors.

One of the most important initiatives considering seniors is a program called *Seniors in the Workforce*. If older Australians want to continue working beyond retirement age, the Australian Government will assist in this effort. Besides receiving Age Pension, they can receive an income from work. The rules of Age Pension create incentives for work, including full-time or part-time work through the application of the pension income test and the Work Bonus [7].

Among programs and services for the elderly, there is *The Financial Information Service*, which is an information and education service accessible to everyone. The Service does not give advice on financial issues, though the Service's officers can assist with making financial decisions.

In 2018, the Australian Government announced a Royal Commission into the aged care sector. The Commission was charged to monitor:

– how to best deliver aged care services to people with disabilities living in aged care homes;

– how to deliver aged care services through use of technology, innovation models of care and investment in the aged care staff (including additional training);

– future challenges of delivering high quality aged care services in Australia [6].

The Government also invests into services for carers under the Carer Getaway program. Carer Getaway provides a range of services and support delivered to carers both online and in person. Among them there are skill courses – a carer can take a short online course to help learn new skills in caring for someone or get practical help and advice [3]. The Benevolent Society has been chosen as the provider of the Carer Getaway service giving the carers directed support in assisting their education. The service also includes digital counselling, online self-guided coach and online carer skill course [8].

Conclusions. The Australian Government provides constant support the elderly in relation to health, education, finances and employment alongside with combating age discrimination and establishing human rights of older Australians. Educational services for the elderly in Australia are provided by many governmental and non-governmental institutions and play a vital role in keeping seniors engaged in everyday activities. The main objective is to support older Australians in everyday life by providing them with multiple educational services and keeping them engaged in the process of learning: starting from how to use a smartphone and ending up with teaching digital and financial literacy. Online services make a convenient form of learning which occurs indoors i.e. without leaving a person's dwelling. It is important to note that The Government also invests into services for those who provides services. The experience of Australia may be useful for many countries encountering similar issues.

Bibliography:

1. Adult Learning Australia. A snapshot of the status and role of the non-for-profit Adult and Community Education sector in 2015. Adult Learning Australia, Melbourne: 2015. 27 pp. URL: https://ala.asn.au/wp-content/uploads/2011/02/State-of-Ace__Final.pdf.
2. Australian Government. Be connected: Every Australian online: official site. URL: https://www.beconnected.esafety.gov.au.
3. Australian Government. Carer Getaway: official site. URL: https://www.carergateway.gov.au.
4. Australian Government. Department of Health. Royal Commission into Aged Care Quality and Safety: official site of Department of Health. URL: https://www.health.gov.au/health-topics/aged-care/aged-care-reforms-and-reviews/royal-commission-into-aged-care-quality-and-safety.
5. Australian Government. Department of Social Services: official site. URL: https://www.dss.gov.au.
6. Human Rights and Equal Opportunity Commission. Age matters: a report on age discrimination. Commonwealth of Australia, London: 2000. 124 pp.

URL: https://www.humanrights.gov.au/sites/default/files/content/pdf/human_rights/age_report_2000.pdf.
7. The Benevolent Society. Australia's first charity: official site. URL: https://www.benevolent.org.au.
8. U3A Alliance Australia: official site. URL: https://www.u3aaa.org.
9. U3A Network South Wales: official site. URL: https://nsw.u3anet.org.au/the-u3a-movement2/the-u3a-movement/.

References:

1. Adult Learning Australia. (2015). A snapshot of the status and role of the non-for-profit Adult and Community Education sector in 2015. Melbourne: Adult Learning Australia. Retrieved from https://ala.asn.au/wp-content/uploads/2011/02/State-of-Ace__Final.pdf [in English].
2. Australian Government. Be connected: Every Australian online. (2019). Official site of Be Connected. Retrieved from https://www.beconnected.esafety.gov.au [in English].
3. Australian Government. Carer Getaway. (2019). Official site of Carer Getaway. Retrieved from https://www.carergateway.gov.au [in English].
4. Australian Government. Department of Health. Royal Commission into Aged Care Quality and Safety. (2018). Official site of Department of Health. Retrieved from https://www.health.gov.au/health-topics/aged-care/aged-care-reforms-and-reviews/royal-commission-into-aged-care-quality-and-safety [in English].
5. Australian Government. Department of Social Services. Official site of Department of Social Services. Retrieved from https://www.dss.gov.au [in English].
6. Human Rights and Equal Opportunity Commission. (2000). Age matters: a report on age discrimination. London: Commonwealth of Australia. Retrieved from https://www.humanrights.gov.au/sites/default/files/content/pdf/human_rights/age_report_2000.pdf [in English].
7. The Benevolent Society. Australia's first charity. (2019). Official site of The Benevolent Society. Retrieved from https://www.benevolent.org.au [in English].
8. U3A Alliance Australia. Official site of U3A Alliance Australia. Retrieved from https://www.u3aaa.org [in English].
9. U3A Network South Wales. Official site of U3A Network South Wales. Retrieved from https://nsw.u3anet.org.au/the-u3a-movement2/the-u3a-movement/ [in English].

Дороніна О. В.,
orcid.org/0000-0003-3470-4172

РОЛЬ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ТА ПРОГРАМ СЕРЕД ПОСЛУГ ЛЮДЯМ ПОХИЛОГО ВІКУ В АВСТРАЛІЇ

Стаття має на меті визначити роль освітніх послуг та програм для людей похилого віку в Австралії та розглянути досвід Австралії в наданні інших послуг для літніх людей.

У сучасному світі питання, пов'язані з допомогою та підтримкою людей похилого віку, отримують особливу увагу через той факт, що практично всі країни знаходяться на порозі революції довголіття. Ініціативи австралійського уряду відносно людей похилого віку завжди націлені на підтримку та допомогу в галузі освіти, здоров'я, фінансів та зайнятості. Установлено, що неурядові установи також допомагають літнім людям, надаючи різноманітні освітні та інші послуги.

Визначено, що освітні послуги та програми для старших австралійців націлені на здобуття нових знань та вмінь, підтримку їхньої активності, боротьбу із соціальним відторгненням та відчуженням та викоріненням дискримінації за віковою ознакою.

Відзначено, що сектор освіти дорослих в Австралії відіграє важливу роль у наданні освітніх послуг та підтримці літніх австралійців у продовженні отримання освіти, покращуючи їхні знання та вміння, і таким чином надаючи їм можливість працювати в пенсійному віці,

Університет третього віку є важливою освітньою організацією, яка пропонує як денні курси з багатьох предметів, так і онлайн навчання, надаючи змогу комфортного навчання вдома.

Be Connected є системою онлайн послуг, яка допомагає літнім австралійцям здобуті цифрову грамотність та покращити навички користування. Ресурс пропонує курси користування базовими електронними пристроями та роботи в мережі Інтернет.

У результаті проведеного дослідження було зроблено висновок, що освітні послуги для людей похилого віку в Австралії надаються багатьма урядовими та неурядовими організаціями, які допомагають літнім людям продовжувати залишатися активними учасниками суспільного життя.

Наукова новизна роботи полягає в наданні огляду на основні освітні послуги та програми для людей похилого віку в Австралії, визначенні важливості постійної освіти в похилому віці та висвітленні освітньої складової інших послуг для цих людей.

Ключові слова: освітні послуги в Австралії, надання послуг, послуги для людей похилого віку.

Дата надходження статті: 17.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Калашник Л. С.

УДК 378.011.3 – 051:364.4:005.963.2
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi45.69*

Курант О. Є.*,
orcid.org/0000-0003-4741-414X

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ КОУЧИНГУ

У статті розглянуто питання використання сучасних інноваційних засобів формування готовності в процесі освітньої діяльності здобувачів вищої освіти напряму «соціальна робота». Визначено, що коучинг має певні переваги на фоні класичних засобів навчання, оскільки складається з особливих взаємин між викладачем і студентом; характеризується ефективно організованим процесом пошуку кращих відповідей на широке коло запитань, що є значимим у контексті особистісного та професійного росту; надає орієнтири у визначенні напряму розвитку; сприяє сфокусуванню та утриманню уваги й полегшує сприйняття; цікавість процесу забезпечує системність роботи, а отже, і системність у професійних заняттях Майбутні спеціалісти мають змогу креативно, в атмосфері взаємної довіри, цілеспрямованого альянсу та ініціативної амбітної готовності, генерувати та втілювати свої ідеї, включатися в живий інтерактивний розвивальний процес, формулювати бажаний результат, визначати акмеологічні бар'єри, які заважають досягати визначеної професійної мети, знайти потенційні ресурси для досягнення результату, вибудовувати систему підтримки професійних ініціатив, відслідковувати результати, глибше пізнати свої здібності, зрозуміти, яким способом найефективніше втілити поставлені цілі.

При проведенні освітнього професійного коучингу науковці рекомендують дотримуватися трьох положень: робота з переконаннями, цінностями та цілями. У статті наведено приклад програми професійного коучингу для формування готовності майбутніх соціальних працівників. Запропонована методика удосконалення управлінської та комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників, на нашу думку, є достатньо продуктивною, оскільки підвищує мотивацію і таким чином забезпечує формування професійних навичок; сприяє розумінню та розвитку своїх можливостей, розвиває навички глибокого осмислення соціальних проблем, зумовлює ефективну та успішну професійну реалізацію.

Ключові слова: готовність, коучинг, професійний коучинг, соціальна робота.

*© ***Курант О. Є.***

Постановка проблеми. З огляду на сучасні соціально-економічні умови в Україні значно підвищуються вимоги до професійних якостей фахівців різних галузей в цілому, і соціальних працівників зокрема. Фахівці соціальної сфери мають володіти високим рівнем професіоналізму, мати високий інтелектуальний, творчий потенціал, ефективно та оперативно виконувати свої посадові обов'язки, мати сформовані професійнозначущі особистісні якості, професійно саморозвиватися, самовдосконалюватися тощо.

На сьогодні в Україні підготовка фахівців соціальної сфери ґрунтується на концепції, згідно з якою навчання здобувачів освіти відображає соціальний розвиток, сприяє активному пошуку шляхів вирішення нагальних соціальних проблем. Професіонали соціальної сфери мають бути готові коригувати, усунути та трансформувати негативні соціальні прояви в суспільстві.

Одним із важливих завдань ЗВО є формування та розвиток інтелектуального потенціалу майбутніх фахівців, що визначатиме в майбутньому ефективність виконання професійних завдань на високому рівні. Сучасний спеціаліст повинен стратегічно мислити, уміти вчасно зорієнтуватися, бути здатним ситуативно реагувати на нові професійні виклики. Специфіка діяльності соціального працівника вимагає професійної гуманістичної світоглядної життєвої позиції, високої емоційної культури, комунікативної компетентності, здатності до самоаналізу, самовідновлення, рефлексії, динамічного розвитку здібностей, стійкої сформованості професійно значущих інтелектуально-особистісних якостей тощо. Вищезазначені вимоги визначаються специфікою праці: соціальна підтримка, соціальний захист, обслуговування та надання допомоги кризовим категоріям клієнтів. Оскільки професійна діяльність характеризується напруженням, затратою сил, то саме засоби коучингу виступають тим інструментом, що дозволяють особистості якісно, раціонально та ефективно розпоряджатися власними ресурсами. А формування готовності до професійної діяльності засобами коучингу є одним із ключових завдань сучасної вищої освіти [5].

Аналіз досліджень. Питання професійної підготовки особистості посідає центральне місце серед сучасних наукових досліджень. Цю проблему аналізують у контексті оновленого соціального замовлення, що вимагає від фахівця високої конкурентоспроможності, стресостійкості, гнучкості, відмінного здоров'я, зацікавленості в продуктивній професійній діяльності. Саме це завдання має вирішувати професійна підготовка майбутніх соціальних працівників, поєднуючи в собі накопичений досвід та сучасні інноваційні підходи.

Заслуговують на особливу увагу праці, у яких висвітлюється питання модернізації освітнього процесу у вищій школі (В. Кремень, В. Лозова, О. Попова, І. Прокопенко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська), теорії і методики професійної підготовки майбутніх соціальних працівників (С. Архипова, М. Галагузова, А. Капська, В. Поліщук, Л. Тюптя та ін.); педагогічного забезпечення формування професійних якостей майбутніх соціальних працівників (Н. Зобенко, І. Мельничук та ін.), професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти (О. Карпенко). Проблема дослідження готовності особистості до професійної діяльності розглянута в роботах С. Архангельського, Ю. Бабанського, Т. Коваль, А. Конаха, Н. Логутіної, О. Макаренко, О. Семеног та ін. Деякі аспекти становлення соціального працівника як професіонала розкриті в наукових дослідженнях В. Бочарової, А Ляшенко, В. Поліщук.

Дослідженням засобів коучингу займаються такі закордонні науковці: М. Аткінсон, Т. Голві, А. Грант, К. Грифінта, М. Дауні, Е. Паролод, Дж. Роджерс, Б. Соуза, Дж. Уітмор та ін. У контексті освіти над проблемою працювали такі вітчизняні та зарубіжні дослідники і науковці: А. Браун, Т. Голві, Дж. Джеймсон, М. Доуней, К. Дуглас, Р. Еверд, П. Зеус, Р. Кілбург, К. Колетт, Дж. О'Коннор, А. Лейджес, Т. Леонард, К. Мак-Каулей, Д. Пітерсон, Дж. Селмен, Е. Тач, Л. Вітворт, Дж. Вітмор, Т. Шуелл, І. Голіяд, О. Комар, О. Пометун, С. Романова, В. Сідоренко, О. Тіщук, Т. Чернова та ін. Дослідженням

коучингу в професійній освіті в Україні здійснили С. Романова, Т. Борова, О. Нежинська, В. Тименко.

Попри численні доробки сучасних учених, відкритими залишаються питання саме підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності засобами коучингу.

Метою статті є висвітлення особливостей формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності засобами коучингу.

Виклад основного матеріалу. Питання формування готовності здобувачів вищої освіти до професійної діяльності засобами коучингу є відносно новим у науковій літературі, відповідно серед дослідників ще не сформувалось однозначної думки щодо цього питання.

Поняття «готовність» досить часто вживається в науковій літературі як психологічний стан чи установка. В. Савіцька зазначає, що трактування «готовності до професійної діяльності» має декілька підходів:

– функціональний, за яким готовність вважають психічним станом особистості, що визначає потенційну активізацію психічних функцій під час майбутньої професійної діяльності;

– особистісний, де готовність виступає цілісним особистісним утворенням, що інтегрує сукупність внутрішніх суб'єктивних чинників окремої діяльності та досліджується переважно в контексті професійної підготовки до неї;

– особистісно-діяльний, у межах якого готовність окреслюється як прояв усіх граней особистості, які забезпечують можливість ефективно виконувати професійні функції;

– результативно-діяльнісний, що визначає готовність як результат процесу підготовки [6].

Ми розглядаємо професійну підготовку як процес здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки. Професійна підготовка фахівця соціальної сфери в умовах ЗВО визначається засвоєнням системи знань, сформованістю професійних умінь і навичок, що забезпечує усвідомлення професійної діяльності. Вона базується на кваліфікаційних вимогах, що поєднують у собі сукупність професійних вимог, характеристик, показників, цінностей, ролей, функцій тощо.

У сучасних соціально-економічних умовах до змісту професійної готовності фахівця соціальної сфери висувається низка нових вимог, серед яких ключове місце займає вміння застосовувати свої знання і вміння для соціальної допомоги окремим особам, сім'ям, групам, організаціям, громадам, соціуму загалом [4]. Соціальні працівники мають бути готовими підвищувати здатність клієнтів виходити самостійно з кризових життєвих ситуацій, створювати необхідні для цього умови та надавати ресурси, забезпечуючи взаємодію між людьми або між людиною та її оточенням, налагоджувати комунікацію між клієнтом та установами соціального спрямування, підвищувати відповідальність організацій за клієнта, впливати на соціальну політику. Ефективно виконувати ці завдання здатні добре підготовлені, професійно компетентні працівники.

Аналіз наукової літератури, Галузевого стандарту підготовки здобувачів вищої освіти за напрямом «Соціальна робота» дозволяє зробити висновок про те, що фахівець соціальної сфери має володіти професійними знаннями, бути переконаним у їхній соціальній доцільності й корисності; уміти ефективно застосовувати їх у своїй професійній діяльності; систематично працювати над оновленням професійних знань із соціальної роботи, які формуються із всебічних і глибоких знань професійно-орієнтованих та спеціальних дисциплін; бути впевненим у цих знаннях у процесі провадження своєї діяльності; уміти використовувати повний арсенал засобів і прийомів під час вирішення будь-яких питань професійної діяльності. Отже, професійна компетентність соціального працівника – це єдність теоретичної

і практичної готовності та здатності випускника закладу вищої освіти кваліфіковано вести професійну діяльність. Це поняття розкривається через сукупність професійних умінь, реалізація яких забезпечує відповідний їм рівень результативності діяльності фахівця в процесі вирішення професійних завдань [6].

Як показує аналіз актуальних емпіричних досліджень [там само], показники професійного інтелекту (соціального, емоційного, внутрішньо особистісного тощо) у здобувачів вищої освіти знаходяться переважно на середньому рівні вираженості, що не є сприятливим фактором розвитку та ефективного формування професійної готовності до виконання специфічних професійних завдань. З огляду на це в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників необхідним є забезпечення системи соціально-психологічних та психолого-педагогічних умов становлення та розвитку професійної готовності: створення професійно орієнтованого середовища, конструктивна навчальна професійна взаємодія, моделювання змісту освіти шляхом поєднання знань та системи практичних умінь та навичок, стимулювання особистісного та інтелектуального потенціалу, підвищувати вміння самокерування, здатність самоорганізації, стимулювати роботу людини на собою в межах як професійного, так і особистісного розвитку, оволодіння методами ділової активності, управління власними ресурсами, тобто вміння їх набувати, зберігати, розвивати, раціонально їх використовувати, бути успішною, незалежною, самодостатньою людиною тощо. Важливим сучасним інноваційним інструментом втілення вищезазначених умов у системі професійної підготовки фахівців соціального профілю є професійний коучинг.

Категорія коучингу (від англ. Coaching – тренерство) бере свої витоки у спортивному тренерстві, розроблялася в межах когнітивної, позитивної та організаційної психології, психології управління, консультативної психології тощо. В основі сутності поняття лежать ідеї постійного розвитку природних потенційних можливостей людини в різних сферах її життєдіяльності. У сучасних дослідженнях коучинг висвітлюється в контексті консультування з особистісних та професійних проблем [7], як система ефективних трансформаційних комунікацій з самим собою та іншими людьми, як метод управління персоналом та технологія активізації потенціалу людини, засіб «активації» найкращого в людині чи команді [3], як система психологічних прийомів для удосконалення професійної діяльності клієнта чи організації в цілому [5], засіб оптимізації людського потенціалу, професійного становлення та ефективності роботи організації [1] тощо. Поняття коучинг трактується як метод та технологія консультування, що спрямований на розвиток та реалізацію особистісного потенціалу клієнта або групи клієнтів, що має на меті реалізацію максимально можливого ефективного результату в житті загалом або в певній сфері.

Методики коучингу допомагають людині визначити особисті цілі й детальні етапи їх досягнення, підвищити власну самостійність і відповідальність, швидко знаходити правильні рішення складних ситуацій; раціонально витрачати свої ресурси; використовувати власний потенціал тощо. У зв'язку з європейським вектором розвитку української вищої школи, що спрямований на розкриття максимального потенціалу людини, коучинг набуває широкого використання як новий метод навчання – самоначання студентів. Його реалізація дає можливість підвищити якість освіти за рахунок розвитку самостійності, творчості, ініціативності та відповідальності студентів.

Як зазначають Л. Музичко та О. Бородієнко, коучинг є виявом особливих взаємин між фахівцем і клієнтом. Сутність цих стосунків у тому, що коуч ефективно організовує процес пошуку клієнтом кращих відповідей на широке коло запитань, що його цікавлять. Коуч допомагає клієнту розвиватися, виробляти нові вміння й досягати високих результатів у своїй діяльності і закладає ключові посили до успішного виконання поставлених завдань. Він сприяє вдосконаленню й максимально ефективному використанню особистісних якостей, про які більшість з них або

не здогадується, або з різних причин не використовує у якості підґрунтя для руху вперед. Також йдеться про стимулювання клієнта до більш глибокого усвідомлення власних цілей, ресурсів і обмежень, а також допомогу у визначенні напряму розвитку особистості загалом і професійного розвитку зокрема [5].

У контексті використання професійного коучингу як технології формування професійної готовності майбутніх соціальних працівників в освітньому процесі ЗВО ми виділяємо такі його особливості:

– коучинг є засобом підтримки в процесі професійного навчання, спрямований більшим чином на дію, ніж на пояснення чи надання інформації;

– коучинг стимулює розвиток професійно-особистісних якостей;

– коучинг здійснює оптимізацію процесів адаптації та підвищує мотивацію фахівця ефективніше реалізуватися в професії, сприяє формуванню комфортного для продуктивної праці соціально-психологічного клімату;

– коучинг мотивує до професійного самопізнання, самоаналізу, саморозуміння, професійної рефлексії та самореалізації, самоактуалізації тощо;

– коучинг підвищує професійний контроль та самоефективність.

Застосування цієї технології в системі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників розширює ефективні способи та максимально можливі перспективи формування та розвитку професійної готовності, що в подальшому призведе до якісної зміни професійної діяльності фахівців.

Результати досліджень дозволяють нам визначити навчальну програму для формування та розвитку професійної готовності майбутніх соціальних працівників. Освітній професійний коучинг ми розглядаємо як систему психолого-педагогічних та соціально-педагогічних процесів, що мають на меті формування та розвиток професійної готовності, фахових знань, навичок та умінь у процесі професійного навчання. Навчальна програма призначена для здобувачів вищої освіти, що проходили навчальну та виробничу практику в закладах соціального захисту, соціальних службах тощо, мають власний досвід практичної професійної діяльності в соціальній сфері. Робота передбачає індивідуальні та групові форми взаємодії через активне навчання та зворотній зв'язок. Освітній професійний коучинг зорієнтований на майбутню професійну діяльність та має на меті розвиток професійних інтелектуально-особистісних ресурсів майбутніх соціальних працівників, розвиток їхнього професійного мислення, самоконтролю, самомотивації, професійної мотивації, підвищення професійної реалізації, самостійності, орієнтований на самокоучинг професійного розвитку (управління собою, своїми ресурсами, розкриття потенціалу для досягнення поставлених цілей). Програма сформована так, що дозволяє в процесі коуч-сесій актуалізувати теоретичні знання майбутніх соціальних працівників і, спираючись на їхній досвід, максимально точно змоделювати вектор власної професійної реалізації.

Оволодіння майбутніми фахівцями соціальної сфери засобами коучингу дозволить їм систематично й послідовно здійснювати роботу, спрямовану на самовдосконалення особистісних якостей, розвиток творчого потенціалу, а також не лише успішно вирішувати низку питань особистого характеру, а й дасть змогу успішно організовувати професійну діяльність, що якісно вплине на підвищення ефективності професійної діяльності, тому питання підготовки до професійної діяльності засобами коучингу має стати ключовим у підготовці фахівців діяльності вищої школи, адже управлінська компетенція займає одне з провідних місць у структурі готовності до фахової діяльності майбутніх соціальних працівників, бо специфіка цієї професії вимагає від спеціаліста вміння бути організатором життєдіяльності своїх клієнтів, готувати їх до самостійного життя після подолання кризи.

Під час реалізації процесу освітнього професійного коучингу використовуються такі основні техніки: постановка запитань (інтерв'ю), дискусії, мозковий штурм, метод

конкретних ситуацій, метод емоційного стимулювання, методи створення сприятливої психологічної атмосфери, метод створення ситуації пізнавальної дискусії, метод проєктування та моделювання, «письмове есе-розмірковування», рефреймінг, інтерпретації, прояснення, перспективна гра, стратегії результативної творчості, метафори тощо [7; 3].

Технологія проведення освітнього професійного коучингу базується на трьох положеннях коуч-процедур будь-якого типу: переконання, цінності та цілі. В основі роботи – 4 стадії (С. Дуглас, У. Морлей): визначення цілей, оцінювання, планування діяльності, безпосередньо діяльність та моніторинг. Оцінювання ефективності коучингової діяльності здійснюється на основі оцінки коучингових умінь: відкрита комунікація, колективна робота, неоднорідність робочого середовища (ситуативність, адаптація) тощо [8].

Спираючись на теоретико-практичні дослідження [там само], нами розроблено програму професійного коучингу для розвитку професійної компетентності майбутніх соціальних працівників, що містить п'ять модулів. Наведемо орієнтовний тематичний план коуч-сесій:

1. «Вступ». Коуч-компетентність передбачає інформування клієнта щодо змісту роботи, застосування специфічних інструментів та засобів, визначення принципів роботи, особливостей взаємодії з клієнтом, двосторонні права та обов'язки в процесі взаємодії, самостійна робота клієнта між сесіями. По завершенню вступної сесії результатами роботи є визначення мети, завдань роботи, адміністративні питання (графік роботи та ін.), знайомство клієнта і коуча, чітке формулювання запиту та очікування учасників [7].

2. «Розвиток потенціалу професійного мислення та професійної інтуїції в професійній діяльності соціального працівника». Окреслення змісту професійного мислення та професійної компетентності, поточної ситуації (актуального кола проблем, завдань) в професійній діяльності; визначення внутрішніх і зовнішніх перешкод, ризиків на шляху до бажаної цілі; аналіз ресурсів та можливостей для досягнення запланованого результату, вибір конкретного варіанту дій, складання плану та окреслення способів його реалізації, безпосереднє виконання запланованого, аналіз результативності та визначення можливих перспектив у вирішенні проблемної ситуації.

3. «Професійна компетентність у соціальній роботі: ефективна співпраця з клієнтами». Визначення змісту поняття «професійна компетентність»; діагностика особливостей розвитку, усвідомлення власних результатів роботи та труднощів у професійній діяльності, розвиток емпатичних навичок та навичок впливу в професійній взаємодії з клієнтами; розвиток адаптивних можливостей та здатності до управління стресовими ситуаціями в професійній взаємодії, розвиток і закріплення позитивного досвіду.

4. «Ефективна самоорганізація людини». Визначення змісту внутрішньоособистісних якостей професійної компетентності, що визначає здатність до самореалізації, самомотивації, самоконтролю, саморегуляції, уміння управляти власним потенціалом та внутрішніми ресурсами, систематично стимулювати оптимальні робочі стани: аналіз проблемних ситуацій та труднощів самоорганізації особистості в процесі професійної діяльності, ефективність ухвалення рішень, визначення ключових пріоритетів, розвиток та закріплення здатності самоконтролю, саморегуляції в професійній взаємодії, активізація самодисципліни фахівця, професійна рефлексія.

5. «Самокоучинг ефективності в діяльності соціального працівника». Аналіз змісту професійної мотивації, труднощів та проблему професійній діяльності, мотивації та результативності, професійної відповідальності, самоефективності, рефлексії професійних досягнень, подолання особистих та професійних бар'єрів та обмежень, розвитку професійної самоефективності.

6. «Рефлексивний аналіз». Співставлення реалізації очікувань та результатів, аналіз задоволеності від процесу коучингу, рефлексія отриманого на сесіях досвіду, осмислення власного потенціалу, ресурсів для втілення максимально продуктивної професійної діяльності, закріплення особистого вектора активної професійної діяльності.

Отже, освітній професійний коучинг є важливим засобом формування професійної готовності майбутніх соціальних працівників, адже забезпечує глибокий розвиток професійнозначущих інтелектуально-особистісних якостей та творчого потенціалу, сприяє розвитку розуміння себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, формує потребу в професійному самовдосконаленні. Коуч-технологія в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників забезпечує краще розуміння фактичної ситуації, що підвищує відсоток здатності до успішного вирішення соціальних проблем та якісно підвищує рівень взаємодії з різними групами клієнтів, що підвищує мотивацію та продуктивність здійснення професійної діяльності і в майбутньому.

Висновки. Аналіз наукової літератури дозволяє робити висновок про те, що професіоналізм фахівця соціальної сфери включає здатність аналізувати ситуацію, правильно її сприймати, брати до уваги всі існуючі варіанти розвитку соціальної проблеми та робити необхідний вибір; уміння встановлювати контакт з клієнтами, здійснювати диференційований підхід; здатність управляти діяльністю соціальної служби, використовувати в соціальної роботі технології проєктування, моделювання тощо. Динамізм сучасних суспільних перетворень викликає потребу у професійнокомпетентних фахівцях соціальної сфери, які вміють аналізувати постійні зміни соціально-економічної тенденції, приймати й реалізовувати нестандартні рішення в ситуації ринкової конкуренції в залежності від специфіки професійної діяльності, усувати стереотипізацію в соціальних відносинах задля розширення своєї гуманістичної спрямованості виробничої й особистісної сфери взаємодії. Формування готовності майбутніх соціальних працівників є важливим завданням сучасної професійної підготовки. Потужним засобом формування професійної готовності в умовах навчання в ЗВО фахівців вищезазначеного напряму є застосування коучингової технології. Особливістю впровадження освітнього професійного коучингу вважаємо забезпечення формування професійно-значущих та особистісних якостей, сприяння розвитку професійного мислення, соціального інтелекту, формування стійких навичок самомотивації, самоконтролю, саморегуляції та саморефлексії в комунікативній професійній взаємодії, забезпечення здатності до об'єктивної оцінки, систематичного моніторингу проблемної ситуації та ухвалення ефективних рішень для вирішення професійних завдань, формування професійної культури, активізація продуктивної творчої діяльності, формує та закріплює навички самокоучингу тощо.

Освітній професійний коучинг майбутніх соціальних працівників розкривається як система соціальних, психолого-педагогічних умов і впливів, які сприяють розумінню та розвитку своїх можливостей, що за умов дієвої мотивації зумовить ефективну та успішну професійну реалізацію. Розроблена програма освітнього професійного коучингу має структуру, що включає процес формування коучингових умінь та змістові елементи поняття «професійна готовність майбутніх соціальних працівників».

У подальшій перспективі дослідження напряму заплановано глибше вивчити окремі аспекти ефективності результатів упровадження освітньої програми професійного коучингу під час підготовки майбутніх соціальних працівників.

Список використаних джерел:

1. Аткинсон М., Рае Т. Чойс. Пошаговая система коучинга. Киев, 2009. 256 с.
2. Державний галузевий стандарт спеціальності «Соціальна робота» / керівник колективу проф. В. П. Бех, А. Й. Капська. Київ, 2005. 273 с.

3. Дауни М. Эффективный коучинг. Уроки тренера коучей. Москва, 2015. 288 с.
4. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року No 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.
5. Петровська І. Підвищення ефективності управлінської діяльності керівника за допомогою коучингу. *Науковий вісник НЛТУ України.* 2010. № 20.14 С. 158–161. URL: http://ipp.lp.edu.ua/WebRC/issues/Issue%204/Pertovska.pdf.
6. Рябокінь Л. Професійна компетентність соціальних працівників, як основна умова готовності студентів до професійної діяльності. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: зб. наукових праць. Переяслав-Хмельницький, 2010. Вип. 19. С. 226–230.
7. Уитворт Л., Кимси-Хаус Г., Сэндал Ф. Коактивный коучинг (Co-Active-Coaching). Москва, 2004. 360 с.

References:

1. Atkinson, M., & Rae, T. Chois. (2009). *Poshagovaja sistema kouchinga* [Step-by-step coaching system]. Kyiv [in Russian].
2. Bekh, V. P., & Kapska, A. Y. (2005). *Derzhavnyi haluzevyi standart spetsialnosti "Sotsialna robota"* [State industry standard of specialty Social work]. Kyiv [in Ukrainian].
3. Dauni, M. (2015). *Jeffektivnyj kouching. Uroki trenera kouchej* [Effective coaching. Coach Lessons]. Moscow [in Russian].
4. About higher education. No 1556-VII. (2014). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 [in Ukrainian].
5. Petrovska, I. (2010). Pidvyshchennia efektyvnosti upravlinskoi diialnosti kerivnyka za dopomohoiu kouchynhu [Improving the effectiveness of managerial management through coaching]. *Naukovyi visnyk NLTU Ukrainy Scientific,* 20.14, 158–161. Retrieved from http://ipp.lp.edu.ua/WebRC/issues/Issue%204/Pertovska.pdf [in Ukrainian].
6. Riabokin, L. (2010). Profesiina kompetentnist sotsialnykh pratsivnykiv, yak osnovna umova hotovnosti studentiv do profesiinoi diialnosti [Professional competence of social workers as the main condition for students' readiness for professional activity]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ "Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody",* 226–230 [in Ukrainian].
7. Whitworth, L., Kimsey House, G., & Sandal, F. (2004). Koaktivnyj kouching [Co-Active-Coaching]. Moscow [in Russian].

Kurant O. Y.,
orcid.org/0000-0003-4741-414X

FEATURES OF FORMATION OF READYNESS OF FUTURE SOCIAL WORKERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY BY MEANS OF COACHING

The article considers the use of modern innovative means of forming readiness in the process of educational activities of higher education students in the field of "social work". It is determined that coaching has certain advantages against the background of classical teaching aids, as it consists of a special relationship between teacher and student; characterized by an effectively organized process of finding the best answers to a wide range of questions that are important in the context of personal and professional growth; provides guidelines in determining the direction of development; promotes focus and retention of attention and facilitates perception; The interest of the process ensures the system of work, and hence the system in professional classes. Future specialists have the opportunity to creatively, in an atmosphere of mutual trust, purposeful alliance and initiative and ambitious readiness acmeological barriers that prevent the achievement of a certain professional goal, find potential resources to achieve results, build a system of support for professional initiatives, track results, learn more about their abilities, understand how to most effectively implement the goals.

When conducting educational professional coaching, scientists recommend adhering to three provisions: work with beliefs, values and goals. The article gives an example of a professional coaching program for the formation of readiness of future social workers. The proposed method of improving the managerial and communicative competence of future social workers, in our opinion, is quite productive,

as it increases motivation and thus ensures the formation of professional skills; contributes to the understanding and development of their capabilities, develops skills of deep understanding of social problems, determines the effective and successful professional realization.

Key words: readiness, coaching, press coaching, social work.

Дата надходження статті: 15.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Міщик Л. І.

Розділ 6

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.378.4
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi45.72*

Жорова І. Я.*,
orcid.org/0000-0003-4304-4962

ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XX – ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

У статті висвітлено основні етапи становлення та розвитку морської освіти України в другій половині XX століття – на початку XXI століття. Ґрунтовний аналіз публікацій та досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, нормативних документів, наказів та постанов СРСР показав, що становлення та розвиток морської освіти в окреслений період поділяється на три етапи. Охарактеризовано перший етап (40-ві роки – 60-ті роки XX століття), який пов'язаний із відновленням роботи морських навчальних закладів, перебудови морського флоту. З'ясовано, що другий етап (кінець 60-тих – 1990 р.) пов'язаний із вдосконаленням та реорганізацією професійно-технічних навчальних закладів. Аналіз архівних документів показав, що головними завданнями морського навчального закладу є підготовка кваліфікованих морських фахівців, які мають необхідні теоретичні знання і практичні навички за фахом, вихованих у дусі марксизму-ленінізму, радянського патріотизму, дружби народів і пролетарського інтернаціоналізму. З'ясовано, що на третьому етапі (1991 р. – початок XXI ст.) чітко простежується ідентичність процесів, що відбуваються в системах морської освіти та вищої професійної освіти. Аналіз літератури показав, що відповідно до тенденцій розвитку морської освіти в країні з кінця 90-х років почалася перебудова навчально-виховного процесу, яка здійснювалась за такими напрямами: зміна навчальних планів з метою розширення загальнотеоретичної і методичної підготовки курсантів; удосконалення системи управління навчально-виховним процесом, для чого були розроблені критерії оцінки якості й ефективності роботи кафедр і факультетів; оптимізація графіків навчального процесу з метою скорочення аудиторних занять до 24-28 годин на тиждень; розробка положення про атестацію студентів у міжсесійний період; запровадження договірних умов підготовки фахівців; розробка кваліфікаційних характеристик другого покоління; активізація впровадження методів інформаційних технологій у навчальний процес.

Ключові слова: розвиток морської освіта, професійно-технічна освіта, постанови, курсанти, морські училища, морський флот..

Постановка проблеми. Нові стратегічні орієнтири в розвитку економіки, політики, соціокультурної сфери, підвищення відкритості суспільства, його швидка інформатизація і динамічність визначають зміну вимог суспільства до освіти, яка представляє одну зі складових новітніх тенденцій глобалізаційних процесів у світі. Сьогодні українська морська освіта, інтегруючись у світовий освітній простір, знаходиться на принципово новому етапі свого розвитку, обумовленому необхідністю істотного поліпшення якості підготовки висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців, створення національної системи оцінки якості освіти, удосконалення навчально-виробничого і науково-методичного забезпечення освітнього процесу. У такому контексті перспективи розвитку сучасної морської освіти варто розглядати, беручи до уваги досвід її розвитку та становлення. Творче осмислення набутого історичного досвіду має гідно використовуватися в період пошуку шляхів реформування системи підготовки майбутніх морських фахівців.

Аналіз досліджень. Вітчизняними дослідниками проведена значна робота з вивчення історії морської освіти, створення морських навчальних закладів, аналізу

*© *Жорова І. Я.*

становлення та розвитку теорії, принципів підготовки кваліфікованих морських спеціалістів. У працях А. Ляшкевич досліджено становлення і розвиток військо-морської освіти кінця XIX ст. – XX століття. О Тимофєєва розглядає становлення морської освіти з огляду на підготовку судноводіїв (XVIII – XIX ст.). О. Чорний висвітлює аспекти підготовки морських спеціалістів України (остання чверть XVIII – початок XX ст.), Я. Нагрибельний розглядає підготовку фахівців для торгівельного флоту на Херсонщині (друга половина XIX – початок XX ст.) Окремі праці присвячені розгляду історії морського флоту СРСР у середині XX століття – кінці XX століття 1945–1991 рр. (В. Кузін, В. Нікольський), розвитку морського транспорту на європейській Півночі Росії 1917–1991 рр. (Л. Красавцев), які безпосередньо пов'язані зі становленням української морської освіти. Авторами представлені окремі аспекти становлення морської освіти на різних етапах її розвитку і є основою для подальшого вивчення досвіду підготовки фахівців морської галузі.

Мета статті – висвітлити етапи становлення та розвитку морської освіти України у другій половині XX століття – початку XXI століття на основі історіографічного аналізу досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців, наказів та постанов СРСР, архівних та опублікованих документів.

Виклад основного матеріалу. Ґрунтовний аналіз публікацій та досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, нормативних документів, наказів та постанов СРСР свідчить, що становлення та розвиток морської освіти в окреслений період поділяється на три етапи. Розкриємо їх більш детально.

На думку авторів (В. Кузін, В. Нікольський, О. Тимофєєва) перший етап розвитку морської освіти знаходиться в межах 40-х – початку 60-х років XX століття. Передумови розвитку морської освіти у другій половині XX століття пов'язані, насамперед, із відновленням роботи професійно-технічних закладів освіти, розбудови морського флоту, будівництва портів, судноремонтних заводів після закінчення Великої Вітчизняної війни. 2 жовтня 1940 року Президія Верховної Ради СРСР прийняла Указ «Про державні трудові резерви СРСР», згідно з яким у країні створювалося три типи навчальних закладів професійно-технічної освіти: ремісничі училища з 2-річним терміном навчання для підготовки кваліфікованих робітників, у тому числі – кваліфікованих робітників для морського і річкового транспорту; залізничні училища з 2-річним терміном навчання; школи фабрично-заводського навчання з 6-місячним терміном навчання по підготовці робочих масових професій [2, с. 305].

З 1944 року спеціальною програмою визначено початок будівництва нового танкерного флоту. На верфі м. Миколаєва спустили на воду перший танкер «Казбек» водотоннажністю 11800 т, а в 1961 році в Херсоні був готовий останній із серії танкер «Москальво». Усього було побудовано 67 суден, з них 60 було залишено на Чорному морі. Морський транспорт став головним видом транспорту в зовнішньоторговельних перевезеннях. У зв'язку з істотними технологічними новаціями виникла проблема нестачі кваліфікованих морських спеціалістів, тому в 1944 році Державний комітет оборони СРСР ухвалив Постанову № 5311 «Про заходи з підготовки командних кадрів морського флоту», згідно з якою розпочато реформу морської освіти, створення мореходних та вищих мореходних училищ [1, с. 9].

Держава взяла на себе повне матеріальне забезпечення всіх курсантів. Для курсантів було уведено спеціальний форменний одяг і знаки розрізнення. Усе це відразу привернуло до них увагу молоді, й охочих вчитися в новостворених навчальних закладах профтехосвіти виявилося набагато більше, ніж було потрібно. Училищам були виділені спеціальні приміщення для навчально-виховної роботи, навчальних майстерень і гуртожитків.

Як зазначають В. Кузін, В. Нікольський, після Великої Вітчизняної війни в морських училищах навчальний процес був орієнтований, насамперед, на військо-морську підготовку, внутрішній розпорядок організований на підставах, прийнятих

у всіх військово-морських навчальних закладах. Усі навчальні дисципліни курсу було об'єднано в такі цикли:

– цикл військово-морської підготовки (морська практика; кораблеводіння; тактика і бойові засоби; військово-морська історія; військово-морська географія);

– загальноосвітній цикл (математика, алгебра, геометрія і тригонометрія, фізика, іноземна мова; російська мова – факультативно);

– цикл фізичної підготовки:

– цикл соціально-економічний [2, с. 305].

Другий етап розвитку та становлення морської освіти (кінець 60-тих – 1990 р.) пов'язаний зі вдосконаленням та реорганізацією професійно-технічних навчальних закладів. Зокрема, із ухваленням постанови ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Про заходи щодо поліпшення підготовки кваліфікованих робітників у навчальних закладах системи професійно-технічної освіти» (1969 р.) розпочалася поступова реорганізація морських училищ з метою вдосконалення якості підготовки фахівців з урахуванням вимог сучасного виробництва, науки, техніки, культури і перспектив їхнього розвитку [4, с. 5].

Відповідно до постанови правом на вступ у середні спеціальні навчальні заклади користувалися громадяни СРСР, які мали освіту в обсязі восьмирічної школи, а з окремих спеціальностей – в обсязі середньої загальноосвітньої школи. На денне навчання приймалися особи віком до 30 років, на вечірнє і заочне навчання – без обмеження віку. Прийом у середніх спеціальних навчальних закладів проводився відповідно до правил, що затверджуються Міністерством вищої і середньої спеціальної освіти СРСР [6, с. 58].

Як зазначається в протоколах засідань методичних об'єднань Херсонського судномеханічного технікуму ім. адмірала Ф. Ф. Ушакова, у зв'язку із ухваленням постанови (1969 р.) головними завданнями морського навчального закладу є підготовка кваліфікованих морських фахівців, які мають необхідні теоретичні знання і практичні навички за фахом, вихованих у дусі марксизму-ленінізму, радянського патріотизму, дружби народів і пролетарського інтернаціоналізму [3, арк. 37].

О. Тимофеєва, досліджуючи вплив освітніх реформ на підготовку морських спеціалістів, зазначає, що під впливом постанов і наказів СРСР у 60-70-ті роки XX століття в морських навчальних закладах особлива увага приділялася питанням економічної та правової підготовки курсантів, у тому числі – і на заняттях із спеціальних дисциплін. Викладачі економіки в морських навчальних закладах Херсонщини закріплялися за спеціальностями та надавали практичну допомогу викладачам спецдисциплін щодо повного та якісного відображення економічних питань в освітньому процесі. Викладачі розробляли методики економічних розрахунків, якими користувалися курсанти під час роботи над курсовими проєктами [5, с. 261].

У зазначений період функціювали морехідні школи (Євпаторійська, Жданівська (Маріупольська), Ізмаїльська, Миколаївська, та Одеська), середні навчальні заклади (Херсонське та Одеське училища), які готували курсантів за такими спеціальностями: судноводіння, експлуатація суднових автоматизованих систем, радіотехнічна, механізаторська, електромеханічна, адміністративно-господарська служба [6, с. 58].

Аналіз наукових праць і досліджень показав, що в працях дослідників 80-90-х роках XX століття наголошується на критичному стані справ у системі морської освіти. Зокрема, у них зазначалося, що адміністративно-бюрократичні методи керівництва навчальною та науковою роботою вищої школи, інерційність процесу навчання підірвали престиж морської освіти, загальмували її розвиток. Увагу акцентували на зниженні якості освіти. Багато уваги приділялось також перебудові управління системою морською освіти, необхідності переходу до демократичних методів керівництва. Активно дискутувалися й розроблялися проблеми наукового обґрунтування вдосконалення підготовки кадрів у вишах, змісту навчання, його

демократизації, питання методичного забезпечення навчального процесу, тенденції у формуванні вимог до морських фахівців.

На третьому етапі розвитку та становлення морської освіти (1991 р. – початок XXI ст.) чітко простежується ідентичність процесів, що відбуваються в системах морської освіти та вищої професійної освіти. У 1991 році у зв'язку із політичними змінами були прийняті основні напрями перебудови вищої і середньої спеціальної освіти в країні та низка партійно-урядових постанов з вищої школи. У них підкреслювалося, що система освіти потребує докорінних змін та розвитку ініціативи в освітній діяльності. Визначалися заходи з демократизації і гуманізації освіти, запровадження варіативного і диференційованого навчання.

Аналіз літератури свідчить, що відповідно до тенденцій розвитку морської освіти в країні з кінця 90-х років почалася перебудова навчально-виховного процесу за такими напрямами:

– зміна навчальних планів з метою розширення загально-теоретичної і методичної підготовки курсантів;

– оновлення системи управління навчально-виховним процесом, для чого були розроблені критерії оцінки якості й ефективності роботи кафедр і факультетів;

– удосконалення графіків навчального процесу з метою скорочення аудиторних занять до 24-28 годин на тиждень;

– розробка положення про атестацію студентів у міжсесійний період;

– запровадження договірних умов підготовки фахівців;

– розробка кваліфікаційних характеристик другого покоління;

– активізація впровадження методів інформаційних технологій у навчальний процес (у багатьох морських навчальних закладах були створені лабораторії і кафедри з нових інформаційних технологій).

Висновки. Аналіз наукових публікацій і архівних документів показав, що морська освіта, пройшовши історичний шлях розвитку, стала потужним чинником підвищення освітнього і культурно-технічного рівня. Зокрема, на першому етапі (40-ті роки – 60-ті роки XX століття) відбувалося відновлення роботи морських навчальних закладів та перебудова морського флоту; на другому етапі (кінець 60-х – 1990 р.) здійснювалося вдосконалення та реорганізація професійно-технічних навчальних закладів; на третьому етапі (1991 р. – початок XXI ст.) установлено відповідність тенденцій розвитку морської освіти та вищої професійної освіти в контексті удосконалення організації навчально-виховного процесу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в детальному розгляді впливу радянських реформ на становлення і розвиток морської освіти в 1944–1990 рр.

Список використаних джерел:

1. Веселов А. Очерки по истории среднего и низшего профтехобразования. Москва : Высшая школа, 1955. 435 с.
2. Кузин В., Никольский В. Военно-Морской флот СССР, 1945–1991: История создания послевоенного ВМФ СССР и возможный облик флота России. СПб. : Историческое Морское Общество, 1996. 614 с.
3. Протоколи засідань методичних об'єднань № 1–10 Херсонського судномеханічного технікуму ім. адмірала Ф. Ф. Ушакова, 1986 р. *Державний архів Херсонської області.* Ф. 2213. Оп. 7. Спр. 6. 109 арк.
4. Пузанов М., Терещенко Г. Очерки по истории профессионально-технического образования Украинской ССР. Киев : Вища школа, 1980. 232 с.
5. Тимофєєва О. Історія морської освіти в Україні та сучасні наукові підходи до формування соціально-комунікатвної компетентності майбутніх судноводіїв. *Вісник національнї академії Державної прикордонної служби України*. 2015. № 5. С. 261–266.
6. Ходаковський В. Ф. Історія морської освіти України. Херсонський державний морський інститут. Херсон : Олді-плюс, 2007. 323 с.

References:

1. Veselov, A. (1955). *Ocherky po ystoryy sredneho y nyzsheho proftekhobrazovanyia* [Essays on the history of vocational education of the Ukrainian SSR]. Moscow: Visshaia shkola [in Russian].
2. Kuzyn, V., & Nykolskyi, V. (1996). *Voenno-Morskoi flot SSSR, 1945-1991: Ystoryia sozdanyia poslevoennoho VMF SSSR y vozmozhnii oblyk flota Rossyy* [USSR Navy, 1945-1991: The history of the creation of the post-war Navy of the USSR and the possible appearance of the Russian fleet]. St. Petersburg: Ystorycheskoe Morskoe Obshchestvo [in Russian].
3. Protokoly zasidan metodychnykh obiednan № 1–10 Khersonskoho sudnomekhanichnoho tekhnikumu im. admirala Ushakova, 1986 r. [Minutes of meetings of methodical associations No 1–10 of Kherson Admiral Ushakov Ship Mechanical Technical School, 1986]. Fund 2213. Inventory 7. File 6. State Archive of Kherson region, Kherson [in Russian].
4. Puzanov, M., & Tereschenko, G. (1980). *Ocherki po istorii professionalno-tehnicheskogo obrazovaniya Ukrainskoy SSR* [Essays on the history of vocational education of the Ukrainian SSR]. Kiev: Vischa shkola [in Russian].
5. Timofeeva, O. (2005). Istoriya morskoyi osvyti v Ukrayini ta suchasni naukovi pidhodi do formuvannya sotsialno-komunikatvnoyi kompetentnosti maybutnih sudnovodiyiv [History of maritime education in Ukraine and modern scientific approaches to the formation of social and communicative competence of future navigators]. *Visnik natsionalnyi akademlyi Derzhavnoyi prikordonnoyi sluzhbi Ukrayini,* 5, 261–266 [in Ukrainian].
6. Khodakovskyi, V. F. (2007). *Istoriia morskoi osvity Ukrainy. Kherson derzhavnii morskii institute* [History of maritime education in Ukraine. Kherson State maritime institute]. Kherson: Oldi-plius [in Ukrainian].

Zhorova I. Y.,
orcid.org/0000-0003-4304-4962

STAGES OF UKRAINIAN MARITIME EDUCATION DEVELOPMENT IN THE SECOND HALF OF XX – THE BEGINNING OF XXI CENTURY

The article highlights the main stages of Ukrainian maritime education development in the second half of the XX century – early XXI century. A historical analysis of publications and researches, regulations, orders and decrees of the USSR showed that the formation and development of maritime education in the specified period is divided into three stages. The first stage (40s – 60s of the XX century) is described, which is connected with the restoration of the work of maritime educational institutions, the restructuring of the navy fleet. It was found that the second stage (late 60's – 1990) is associated with the improvement and reorganization of vocational schools. The analysis of archival documents showed that the main tasks of the maritime school are to train qualified maritime specialists who have the necessary theoretical knowledge and practical skills, educated in the spirit of Marxism-Leninism, Soviet patriotism, friendship of peoples and proletarian internationalism. It was found that at the third stage (1991 – the beginning of the XXI century) the identity of the processes taking place in the system of maritime education and higher professional education is clearly traced. Analysis of the literature showed that in accordance with the trends of maritime education in the country since the late 90's began the restructuring of the educational process, which was carried out in the following areas: change of curricula to expand the general theoretical and methodological training of cadets; the management system of the educational process was improved, for assessing the quality and efficiency of departments and faculties were developed; improving the schedules of the educational process in order to reduce classroom hours to 24–28 hours per week; provisions on attestation of students in the intersessional period were developed; contractual conditions for training were introduced; qualification characteristics of the second generation were developed; methods of information technologies are actively introduced in the educational process.

Key words: stages of formation, maritime education, vocational education, regulations, cadets, naval schools, navy, prerequisites.

Дата надходження статті: 21.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рябуха І. М.

УДК 378.046-021.68:80 (477.7)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi45.78

***Кохановська О. В.**[*],*
orcid.org/0000-0001-7294-173X

ВПЛИВ МОВНОЇ ПОЛІТИКИ В ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ НА ЗМІСТ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ПІВДЕННИХ ОБЛАСТЕЙ УКРАЇНИ (40-ВІ РР. XX – ПОЧАТОК XXI СТ.)

У статті проаналізовано вплив мовної політики в освітній галузі на зміст підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін південних областей України в 40-ві рр. XX – на початку XXI ст.

Актуальність дослідження зумовлена сучасними реаліями розвитку освіти України та її освітніми тенденціями, серед яких відзначено формальність процесу переходу значної частини загальноосвітніх навчальних закладів південних областей України на навчання державною мовою, недостатній рівень володіння мовленнєвими навичками багатьох випускників загальноосвітніх навчальних закладів для їхньої соціалізації в українському суспільстві.

У статті зауважено, що проблемою освітнього простору південної частини України зазначеної доби є використання української мови як мови корінного населення та російської мови як мови колишньої метрополії, що спричинено, передусім, історичними подіями минулих років. Висвітлено основні тенденції поетапної трансформації змісту підвищення кваліфікації вчителів-філологів на Півдні України під впливом державної мовної політики, яка здійснювалась протягом відповідних часових проміжків.

Проведене дослідження дало змогу зробити висновок проте, що освіта є соціоутворювальним чинником регіону. Засилля російської мови в освітньому процесі шкіл у досліджуваний період викликане недостатньою увагою до викорінення цієї проблеми загалом і в системі післядипломної педагогічної освіти зокрема. Праця вчителя-філолога в умовах сучасного освітнього простору і, як наслідок, всієї системи післядипломної педагогічної освіти орієнтовані на обов'язкове користування й оволодіння здобувачами освіти державною (українською), рідною (національною, регіональною) мовами і, принаймні, однією іноземною (як правило, мовою держав-членів Європейського Союзу (англійська, німецька, французька, шведська та ін.) мовою, насамперед, у сфері комунікації.

Ключові слова: мовна політика, освітня галузь, підвищення кваліфікації, вчителі-філологи, Південь України.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження проблем післядипломної педагогічної освіти обумовлена змінами в системі національної освіти. Національноорієнтована шкільна освіта є важливою складовою суспільного прогресу, оскільки цілісний українознавчий підхід до шкільної мовно-літературної освіти сформує національносвідомого громадянина України.

Зважаючи на сучасні освітні реалії: формальність процесу переходу значної частини загальноосвітніх навчальних закладів південних областей України на навчання державною мовою, недостатній рівень володіння мовленнєвими навичками багатьох випускників загальноосвітніх навчальних закладів для їхньої соціалізації в українському суспільстві, – виникає необхідність співвіднесення означених проблем у контексті розбудови національної української школи з удосконаленням професійності вчителів-філологів у системі післядипломної освіти, їхньою фаховою діяльністю. Таким чином, проблема виявлення й обґрунтування напрямів і тенденцій розвитку підвищення кваліфікації вчителів загальноосвітніх закладів, а також проєкція проблем шкільної

[*]© *Кохановська О. В.*

мовно-літературної освіти та реалізація державної мовної політики на зміст системи підвищення кваліфікації педагогів у різні роки має як науково-теоретичне, так і практичне значення.

Аналіз досліджень. Мовна політика в освітній галузі вже досліджувалася багатьма вітчизняними науковцями. Зокрема вивчення різних її аспектів здійснили Л. Булаховський, М. Вашуленко, І. Вихованець, Л. Масенко, Л. Мацько, М. Пентилюк, А. Погрібний, О. Пономарів, В. Русанівський, Л. Ставицька, О. Тараненко, О. Ткаченко, І. Фаріон, Ю. Шевельов, І Ющук та ін. Водночас маємо констатувати недостатню кількість праць з історії педагогіки, які б висвітлювали регіональні особливості означеної проблеми. Малодослідженою залишається проєкція проблем шкільної мовно-літературної освіти та реалізація державної мовної політики на організацію підвищення кваліфікації педагогів-філологів, що є засобом переорієнтації працівників освітньої галузі щодо змісту навчання, зміни ідеологічних чи ціннісних орієнтирів.

Мета статті – проаналізувати вплив мовної політики в освітній галузі на зміст підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін південних областей України в 40-ві рр. XX – на початку XXI ст.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на нормативну класифікацію ООН, світову та європейську практику зауважимо, що Україна є однонаціональною державою з наявними багатонаціональними регіонами (Автономна Республіка Крим, Донецька, Луганська та Одеська області). Зауважимо, що росіяни в Україні є не регіональною меншиною, а національною, а російська мова не міноритарна, а є мовою однієї з національних меншин [2].

Проблема освітнього простору в Україні – це використання в ньому української мови як корінного населення та російської мови як мови колишньої метрополії. У південних областях України російська мова залишається мовою спілкування в значній частині шкіл, які за офіційним статусом є україномовними, тобто їхній статус є формальним: українською викладаються навчальні дисципліни, спілкування між учителями й учнями, батьками і вчителями здійснюється російською. Причиною цьому є засилля російської мови в освітньому просторі шкіл до 1991 року, хоч ще реформа 1984 року стала поштовхом для перебудови національноспрямованої освіти.

Розглянемо детальніше роботу вчителів над утвердженням національної україномовної політики в закладах освіти, проєкцію державної мовної політики на організацію підвищення кваліфікації педагогів-філологів в різні історичні періоди. Для нашого дослідження важливим є визначення ролі закладів підвищення кваліфікації вчителів загалом і філологічних зокрема в південних областях України в реалізації державної мовної політики в освітній галузі.

Хоч освіта післявоєнних років була підпорядкована офіційному курсу радянської влади на утворення нової історичної спільноти – радянського народу, мовою спілкування визначалась російська, в освітній галузі підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін південних областей України означений період відзначений заходами, які передбачали обов'язковість навчання і перевірки знання української мови як мови викладання в загальноосвітніх навчальних закладах. Знання української мови вчителями всіх навчальних дисциплін перевірялися в 40-50-ті роки XX століття під час курсів підвищення кваліфікації. В історико-педагогічній розвідці Г. Чух процитовані архівні дані про результати такої перевірки. Зокрема, у Миколаївській області в 1949 р. 42 слухачі місячних курсів не склали заліки. Переважна більшість таких вчителів – це вчителі 1-4 класів і вчителі мов, які написали незадовільно роботу з української або російської мови, або з обох мов. Окремі вчителі, які в 1948 р. виявили на курсах незнання мови й отримали завдання підготуватися до складання заліків у 1949 році, протягом року не працювали й виявили свою неписьменність. Наказом облвно такі вчителі відсторонені від педагогічної роботи [6]. Такий підхід до реалізації засад мовної

політики в галузі освіти свідчить про національноорієнтоване спрямування змісту курсів підвищення кваліфікації в південних областях у повоєнні роки XX століття.

У період політехнізації шкільної освіти в 1953–1954 роках проблеми мовно-літературної освіти школярів не були пріоритетними. Шкільна освіта приводилася у відповідність до соціально-економічних цілей країни. Одним із головних завдань було визначення заохочення молоді йти працювати на виробництво. Зміст загальноосвітнього навчання відставав від досягнень науки. Регіональна преса південних областей України відображала цей процес. Зокрема, 10 червня 1954 р. «Наддніпрянська правда» (м. Херсон) доповідала, що забезпечення виконання державних приписів здійснюється через систему позаурочної, позашкільної діяльності і суспільно-корисної роботи. У школах запроваджувалися нові навчальні плани, програми, підручники [3]. При цьому в регіоні в досліджуваний період не зафіксовано кардинальних змін у підходах до організації мовно-літературної освіти школярів, удосконаленні професійності вчителів мови і літератури через систему підвищення кваліфікації.

Ситуація змінилася вже через кілька років зі зміною пріоритетів загальнодержавної (всесоюзної) мовної політики. Процитуємо статтю з всесоюзної газети «Правда»: «У радянській школі здійснюється навчання рідною мовою. Це одне з важливих завоювань ленінської національної політики. Водночас у школах союзних й автономних республік серйозно вивчається і російська мова, що є могутнім засобом міжнаціонального спілкування, зміцнення дружби народів СРСР і прилучення їх до багатств російської та світової культури. Проте не можна не враховувати того, що по лінії вивчення мов у школах союзних і автономних республік існує велике перевантаження дітей. Справді, у національних школах діти вивчають три мови: рідну, російську та одну з іноземних. Треба вивчити питання про те, щоб надати право батькам вирішувати, до школи з якою мовою навчання віддавати своїх дітей… Треба дозволити не включати іноземну мову в число обов'язкових предметів у тих школах, де для цього немає відповідних умов» [4].

Освітня реформа 1958 року остаточно закріпила привілейоване становище російської мови в системи освіти СРСР і Української РСР зокрема: чинним стало положення про вільний вибір навчання і вивчення другої мови в російських школах на території союзних республік. На тлі політичної відлиги кінця 50-х – початку 60-х років національно-культурна мовна політика в Україні не зазнала суттєвих змін, поступово набувала нових, не властивих і неприйнятних для неї форм. Українська мова як мова навчання вже на межі 50–60-х років ставала прерогативою сільських шкіл, різко падав відсоток учнів, які навчалися рідною мовою в містах. В освітній політиці держави послідовно реалізовувалася цільова настанова на збільшення обсягу навчального часу для вивчення російської мови як засобу міжнаціонального спілкування, а в 1970-і роки – більшою мірою як другої рідної [2].

М. Б. Парахіна наводить статистику співвідношення учителів української мови й літератури та їхніх колег, які викладали російську мову і літературу в загальноосвітніх школах республіки, наведену в доповідній записці Міністерства освіти УРСР до ЦК КПРС «Про стан і заходи поліпшення викладання української і російської мов у школах УРСР»: «У 1958/1959 навчальному році в 5–7 класах нараховувалося 24 921 українських філологів, а викладачів російської мови й літератури – 23 319, що, по суті, було співвідношенням 1:1 при тому, що росіяни як були, так і залишалися в УРСР меншиною. Принаймні, всесоюзний перепис населення 1959 р. зафіксував таке співвідношення між жителями УРСР української й російської національностей – 32158493 і 7090813 осіб, тобто 76,8 % до 16,9 %; за рідною мовою співвідношення було більше на користь російської – 73 % і 24,3 %. Але й тоді абстрактно пропорційно співвідношення українських і російських філологів у школах УРСР мало б виглядати як 3:1» [5].

Отже, діяльність закладів підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін досліджуваного періоду визначалася необхідністю перепідготовки вчителів, насамперед, російської мови, які мали впроваджувати засади державної мовної політики в регіоні. Підвищення кваліфікації вчителів української мови і літератури, іноземних мов, хоч і здійснювалося, але не було пріоритетним. Окрім директив освітніх реформ, заклади післядипломної педагогічної освіти вчителів філологічних дисциплін визначали організацію підвищення класифікації педагогів на основі подальших законодавчих-правових документів: Закону СРСР «Про освіту», що затверджував вивчення російської мови як рідної всіма учнями неросійської національності; постанови ЦК КПРС 1978 року «Про посилення вивчення і викладання російської мови». У національних школах її вивчали як обов'язковий предмет. Позашкільні виховні заходи та курси за вибором проводилися російською. Зміст післядипломної освіти вчителів філологічних дисциплін відкоригований іншою постановою (1983 р.) ЦК КПРС і Ради міністрів СРСР «Про додаткові заходи з поліпшення вивчення російської мови в загальноосвітніх школах та інших навчальних закладах союзних республік», яка передбачала удосконалення методики викладання російської мови і літератури всіх типів шкіл, укладання нових програм для шкіл з поглибленим вивченням російської мови тощо.

Як показала практика останніх десятиліть існування СРСР, домінування навчання дітей з першого класу чужою мовою, оголошеною «другою рідною», призвело не лише до втрати рідної, але й збільшило частку відставання в мовленнєвому розвитку випускників так званих «національних шкіл з російською мовою навчання». Замість очікуваної двомовності, учні не оволодівали ні російською, ні рідною мовами, часто мали труднощі сприйняття наукових і культурологічних понять, належної комунікації й дальшого продовження освіти. Багатолітня діяльність так званої української національної школи в інтересах тієї унітаризації (разом з іншими чинниками) зрештою призвела до деформації національного розвитку – декілька поколінь українців було виховано поза рідною мовою і національною культурою, що призвело до відриву від національних традицій, до маргіналізації значних верств українського населення.

Необхідно акцентувати й на дискримінації вчителів філологічних дисциплін (української мови і літератури, іноземної мови) порівняно з вчителями російської мови. У бюджеті СРСР на утримання закладів освіти, починаючи з 1984 року, щорічно передбачалися асигнування в сумі 2,5 млн. карбованців на підвищення ставок учителям початкових класів, що викладають російською мовою, та вчителям російської мови та літератури 4–10 класів. Окрім того, збільшено стипендійний фонд на 257 тис. карбованців для виплати підвищеної стипендії студентам, що навчалися за спеціальністю «Російська мова та література» [1].

Заходи реформи освіти 1984 року стали поштовхом для перебудови національноспрямованої освіти, гуманізації освітньої галузі на підґрунті національної ідеї. У навчальних планах середніх загальноосвітніх шкіл Української РСР збільшено кількість годин на вивчення української мови і літератури, а на вивчення російської мови і літератури, природничо-математичних дисциплін – зменшено. Зміна пріоритетів в освітній галузі відображена в збільшенні кількості вчителів української мови і літератури, які пройшли підвищення кваліфікації в обласних інститутах удосконалення вчителів.

У сучасній мовно-літературній шкільній освіти, а отже, і в системі післядипломної педагогічної освіти досліджувана нами проблема екстраполюється впровадженням національно спрямованої й при цьому полікультурної освіти. На нашу думку, це сприятиме формуванню в учнів патріотизму, полікультурної компетентності, вихованню толерантності. Для закладів післядипломної освіти вчителів це важливо ще й тому, що значна частина вчителів філологів-слухачів курсів підвищення кваліфікації здобули освіту в педагогічних вишах у часи, коли ідеї

національноспрямованої, полікультурної освіти не були пріоритетними. Залишається відкритим питання в закладах післядипломної освіти південних областей України підвищення кваліфікації вчителів, що викладають кримськотатарську мову і літературу.

Висновки. Аналіз впливу мовної політики в освітній галузі на зміст підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін південних областей України в 40-рр. XX – на початку XXI ст. дає можливість стверджувати, що освіта виконує функцію соціоутворювального чинника регіону. Засилля російської мови в освітньому процесі шкіл у досліджуваний період викликане недостатньою увагою до викорінення цієї проблеми загалом і в системі післядипломної педагогічної освіти зокрема. У сучасному освітньому просторі робота вчителя-філолога, а отже, і закладів післядипломної педагогічної освіти, зорієнтована на обов'язкове оволодіння й користування, насамперед, у сфері комунікації, здобувачами освіти державною (українською), рідною (національною, регіональною) мовами і, принаймні, однією іноземною мовою (як правило, мовою держав-членів Європейського Союзу). Перспективи подальших досліджень вбачаємо у висвітленні особливостей методичної підготовки вчителів філологічних дисциплін південних областей України в 40-ві рр. XX – на початку XXI ст.

Список використаних джерел:

1. Ломінська Н. В. Мовна політика в галузі освіти в Україні та національна свідомість: історичний аналіз : навчальний посібник. Острог: Вид-во «Острозька академія». 168 с.
2. Лопушинський І. П. Формування та реалізація державної мовної політики в галузі освіти України : автореф. дис. … д-ра наук з держ. упр. : 25.00.02 / Нац. акад. держ. упр. при Президентові України. Київ, 2008.
3. Новини. *Наддніпрянська правда.* 1954. 1 вересня. С. 4.
4. Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране… *Правда.* 1958. 16 ноября. № 320 (14714). С. 2.
5. Парахіна М. Б. Особливості русифікації в УРСР у другій половині 1950 – першій половині 1960-х рр. (з історії мовної проблеми). *Український історичний журнал*. 2014. № 4. С. 128–146. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/UIJ_2014_4_10.
6. Чух Г. П. Удосконалення професійності вчителів філологічних дисциплін Півдня України в 1940-1958 рр. *Інноваційна педагогіка*: науковий журнал. Одеса. 2019. № 19. Т. 3. С. 61–64.

References:

1. Lominska, N. V. (2001). *Movna polityka v haluzi osvity v Ukraini ta natsionalna svidomist: istorychnyi analiz* [Language policy in the field of education in Ukraine and national consciousness: a historical analysis]. Ostroh: Vyd-vo "Ostrozka akademiia" [in Ukrainian].
2. Lopushynskyi, I. P. (2008). *Formuvannia ta realizatsiia derzhavnoi movnoi polityky v haluzi osvity Ukrainy* [Formation and implementation of the state language policy in the field of education of Ukraine]. (Extended abstract of doctor's thesis). National Academy for Public Administration under the President of Ukraine. Kyiv [in Ukrainian].
3. Novyny [News]. (1954). *Naddnipryanska pravda,* p. 4 [in Ukrainian].
4. Ob ukreplenii svjazi shkoly s zhizn'ju i o dal'nejshem razvitii sistemy narodnogo obrazovanija v strane … [On strengthening the connection of the school with life and on the further development of the public education system in the country …]. (1958, November 16). *Pravda,* 320 (14714), 2 [in Russian].
5. Parakhina, M. B. (2014). Osoblyvosti rusyfikatsii v URSR u druhii polovyni 1950 – pershii polovyni 1960-kh rr. (z istorii movnoi problemy) [Features of Russification in the USSR in the second half of 1950 - first half of the 1960s (on the history of the language problem)]. *Ukrainskyi istorychnyi zhurnal*, 4, 128-146. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/UIJ_2014_4_10 [in Ukrainian].
6. Chuk, G. P. (2019). Udoskonalennia profesiinosti vchyteliv filolohichnykh dystsyplin Pivdnia Ukrainy v 1940-1958 rr. [Improving the professionalism of teachers of philological disciplines in the South of Ukraine in 1940-1958]. *Innovatsiina pedahohika. Odesa,* 19, 3, 61-64 [in Ukrainian].

Kokhanovska O. V.,
orcid.org/0000-0001-7294-173X

THE INFLUENCE OF LANGUAGE POLICY IN EDUCATIONAL SPHERE ON THE CONTENT OF TEACHERS OF PHILOLOGICAL DISCIPLINES ADVANCED TRAINING IN THE SOUTHERN REGIONS OF UKRAINE (40'S XX – EARLY XXI CENTURY)

The article analyzes the influence of language policy in educational sphere on the content of professional development of teachers of philological disciplines in the southern regions of Ukraine in the 40's XX – early XXI century.

The relevance of the study is due to the current realities of education in Ukraine and its educational trends, including the formality of the transition of a large part of secondary schools in the southern regions of Ukraine to study the state language, insufficient speech skills of many graduates for their socialization in Ukrainian society.

The article notes that the problem of the educational space of the Southern part of Ukraine at that time is the use of Ukrainian as the language of the indigenous population and Russian as the language of the former metropolis, which is caused primarily by historical events of previous years. The main tendencies of gradual transformation of the content of advanced training of teachers-philologists in the South of Ukraine under the influence of the state language policy which was carried out during the corresponding time intervals are highlighted.

The study allowed us to conclude, however, that education is a social factor in the region. The dominance of the Russian language in the educational process of schools in the period under study is caused by insufficient attention to the eradication of this problem in general and in the system of postgraduate pedagogical education in particular. The work of a teacher of philology in the modern educational space and, as a consequence, the entire system of postgraduate pedagogical education is focused on the mandatory use and mastery of students in the state (Ukrainian), native (national, regional) languages and at least one foreign (usually , in the language of the Member States of the European Union (English, German, French, Swedish, etc.) in the language, primarily in the field of communication.

Key words: language policy, educational sphere, advanced training, teachers-philologists, South of Ukraine.

Дата надходження статті: 22.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Білавич Г. В.

УДК 373.1
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi45.74*

Кузьменко В. В.*[*]*,
orcid.org/0000-0002-5424-8234

РОЗВИТОК ДІАЛЕКТИКО-МАТЕРІАЛІСТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ УЧНІВ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ (60-ТІ – 80-ТІ РР. XX СТ.)

У статті висвітлено розвиток світогляду учнів періоду 60-х – 80-х рр. XX ст. під час виконання дослідної роботи на навчально-дослідній ділянці. Підкреслено, що формування світогляду залежить від вікових та індивідуальних особливостей особистості, що розвивається.

Зауважено, що для розвитку наукового світогляду необхідне усвідомлене засвоєння знань, яке досягається активними мисленнєвими процесами в поєднанні із самостійністю та пізнавальною активністю самої особистості. Ефективність процесу формування світогляду є активною взаємодією учня з навколишнім світом, з різноманітною діяльністю.

[*]© ***Кузьменко В. В.***

Формування світогляду залежить від характеру взаємозв'язку суб'єкта з практичною діяльністю.

Охарактеризовано світоглядні вміння, за наявності яких можна стверджувати, що відбувається вироблення основ діалектико-матеріалістичного світогляду.

Виявлено, що виклики суспільства 60-х – 80-х рр. сприяли підвищенню науково-теоретичного рівня освіти. Створюються методичні розробки, на кшталт пізнавальних задач теоретичного і практичного змісту, самостійних творчих робіт з використанням проблемного підходу, що вимагало від учнів дослідницького пошуку.

Зазначено, що для формування світогляду важливе значення належить не лише поглибленню теоретичних знань, а й систематичному проведенню дослідної роботи. Водночас, упроваджуючи дослідну роботу на практиці, спостерігаємо формування в учнів трудових умінь та навичок виконання тієї чи іншої роботи на навчально-дослідній ділянці.

Зроблено висновок, що розвиток діалектико-матеріалістичного світогляду учнів відбувався в комплексному поєднанні знань, здобутих на уроці, що стало підґрунтям для формування вмінь та навичок на шкільній навчально-дослідній ділянці.

Ключові слова: діалектико-матеріалістичний світогляд, політехнічна освіта, дослідна робота, дослідницькі вміння, навчально-дослідна ділянка, пізнавальна діяльність, урок.

Постановка проблеми. Сучасний заклад загальної середньої освіти, як і суспільство вцілому, перебуває на порозі змін. Змінюється й нормативно-правова база освітніх закладів, у документах яких чітко визначено мету освіти. Зокрема, у статті 12 «Повна загальна середня освіта» Закону України «Про освіту» від 05.09.2017 р. говориться, що метою освіти «…є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованої взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності» [2]. Продовжуємо в освітній діяльності формувати світогляд. В умовах реформування освіти важливо провести історико-педагогічні дослідження формування діалектико-матеріалістичного світогляду з метою подальшої реалізації позитивного досвіду минулого в сучасний освітній процес.

Аналіз досліджень. Питання формування світогляду учнів у період початку 60-х – кінця 80-х рр. розглядалося широким колом науковців: М. К. Гончаровим, Н. О. Менчинською, М. М. Алєксєєвим, І. Я. Лернером, Ш. П. Балавадзе, І. В. Сисоєнко, В. М. Медведєвим, Е. І. Моносзоном, М. Г. Огурцовим, Н. Г. Дайрі, М. Д. Левітовим, Т. С. Тамбовцевою, Р. М. Роговою – велися пошуки способів розв'язання педагогічних задач та основні шляхи формування світогляду школярів у процесі їхньої різноманітної діяльності (навчальної, позакласної, трудової). Г. С. Калинова, Б. Д. Комісаров, Л. В. Реброва звертали увагу на генезис теоретичного знання з допомогою використання проблемності в навчанні, виявленні систематизації, обґрунтуванні світоглядних та практичних функцій основних біологічних теорій, що давало змогу учням глибоко зрозуміти такі важливі положення матеріалістичної діалектики як: матеріальний розвиток, пізнання природи, усе це створювало передумови для формування в учнів наукової картини світу і переконань її реальності [3, с. 55]

Мета статті полягає у висвітленні розвитку діалектико-матеріалістичного світогляду учнів під час проведення дослідної роботи в закладах загальної середньої освіти в період 60-х – 80-х рр. XX ст.

Виклад основного матеріалу. Період 60-х – 80-х років XX ст. – це період розвиненого соціалізму. Проведення XXIV з'їзду КПРС та прийняття програм сформувало вектор питань розвитку наукового світогляду всіх трудящих. Особлива увага була зосереджена на методологічних та теоретичних питаннях, у яких зверталась увага на зміст поглядів та переконань у процесі навчання. На XXV з'їзді КПРС було ухвалено Постанову ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про подальше удосконалення навчання

виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовка їх до праці» (грудень 1977 року), за якої учні повинні здобувати не лише глибокі знання основ наук, але й набувати трудових навичок для роботи в народному господарстві та оволодіння певною професією. Як результат, відбулося зміцнення єдності навчання і виховання. Знання перетворилися в міцну основу марксистсько-ленінської світогляду [3].

Визначення поняття «світогляд» того часу доволі різнобічне. Зокрема, Е. І. Моносзон зазначав, що марксисько-ленінський світогляд – єдиний, що розкриває наукову картину світу, закономірності природи, суспільства і пізнання, шляхи переходу від суспільства до соціалізму. Для світогляду характерний діалектико-матеріалістичний підхід з поясненням явищ природи, суспільного життя, пізнавальної діяльності людини. Світогляд забезпечує творче перетворення ставлення до природи, її охорони, уміле використання законів природи, багатств в інтересах суспільства [5, с. 9]

Н. О. Менчинська зазначала, що аналіз поняття «світогляд» у психологічному змісті не відповідає підходу до психічних функцій людини. Поняття «світогляд» характеризувався найвищим ступенем інтегрованості. Існує взаємозалежність між світоглядом і особистістю (її моральні якості, знання, які вона набула у процесі життя). Світогляд визначає спрямованість людини, її життєві плани, формування моральних якостей, особливості процесу отриманих знань та вмінь, а особистість визначається ступенем готовності до формування системи поглядів [4, с. 26]. Н. Г. Огурцов стверджував, що серед учених не існує єдиної думки стосовно функцій, структури та змісту світогляду особистості. Його бачення світогляду як сукупності певних загальних знань та вмінь застосовувати у практичній діяльності, закріплених в інтелектуальній, емоційній та вольовій сферах свідомості [6, с. 17]. Отже, система світогляду повинна мати емоційну рису та стати переконаннями, що регулюватимуть практичну і пізнавальну діяльність людини. Н. В. Жукова розглядала світогляд особистості як особливу форму свідомості, у якій найбільше узагальнені уявлення утворюють цілісну систему поглядів ідеалів [1, с. 52].

Е. І. Моносзон відзначав, що поведінка особистості спрямована на формування її світогляду. Водночас Н. О. Менчинська стверджувала, що формування світогляду залежить від характеру взаємозв'язку суб'єкта з практичною діяльністю, комплекс поглядів визначає характер діяльності, регулює поведінку [4, с. 27]. Правильне сприйняття дійсності, ставлення до людей, до природи, суспільства, до своєї поведінки та діяльності досягається на основі взаємодії і єдності трьох факторів: інтелектуального; емоційно-вольового та дієво-практичного. Формування наукового світогляду потребує глибоких знань, що пояснюють явища природи, узаємодію суспільного життя, способи пізнання світу – інтелектуальний фактор. Підвищення пізнавальної діяльності, самостійності, зв'язку теорії з практикою вимагає повсякчасного оперування мисленнєвими процесами, що сприятимуть усвідомленому засвоєнню знань [5, с. 15].

Для того, щоб виявити формування поглядів, необхідно надати учням можливість самостійно розв'язувати задачі проблемного типу. При цьому сформовані погляди сприятимуть поєднанню знань та умінь [4, с. 30]. Н. О. Менчинська відзначила певну «ієрархію» умінь за ступенем складності. Уміння прості – уміння відтворювати знання; наступний ступінь – уміння аналізувати і критично оцінювати різні точки зору, факти і явища дійсності; найскладніший – уміння спростовувати докази опонента й доводити власну точку зору. Оволодіння трьома зазначеними вміннями сприяє формуванню основ діалектико-матеріалістична світогляду. Ці вміння у своїй сукупності сприятимуть поступовому посиленню самомотивації та самооціюванню [там само, с. 31]. Оскільки в кожного учня – свій темп формування, то й вироблення світоглядних поглядів буде відбуватися по-різному. Зміст світогляду шкільного рівня, на думку Н. Г. Огурцова, є поєднанням загальних знань необхідного обсягу, рівня основних світоглядних знань та врахуванням вікових особливостей учнів. Світоглядні знання шкільного навчання дослідник об'єднав у три групи: 1) узагальнені знання, що поєднують складові частини

марксизму; 2) синергія знань у галузі наукової ідеології, що складає основу політичних, правових, етичних, та інших поглядів і переконань; 3) світоглядні вміння, що ґрунтуються на знаннях учня та вміннях отримувати знання з різних джерел, охопити проблему загалом, установити шляхи вирішення і застосовувати на практиці, робити висновки світоглядного характеру [6, с. 19]. Н. В. Жукова зазначала, що світоглядні знання – це основні положення діалектичного та історичного матеріалізму, політичної економії, наукового комунізму теорії держави та права. Ставлення до них – це внутрішня готовність до дії, яка реалізується в поведінці. З віком обсяг знань розширюється, змінюються закономірності сприйняття, можливість пізнання причинних зв'язків – для учнів IV–VII класів. Учні VIII–IX класів володіють основами світогляду знань і діалектичного мислення, отримують можливість для самостійної вироблення світогляду подальшого навчання [1, с. 53]. Психологічні дослідження вікових особливостей учнів старшого шкільного віку виявили такі риси їхньої розумової діяльності: абстрактно-понятійний характер мислення, прагнення розкрити причинно-наслідкові зв'язки, залежності між предметами та явищами об'єктивного світу, здатність до широких висновків та узагальнень. Психолог М. Д. Левітов у дослідженнях цього питання відзначав підвищений інтерес у старшокласників до теоретичних питань. Також учений зауважив і причини слабкої світоглядної підготовленості: недостатній рівень ідейно-теоретичної спрямованості процесу навчання та ізолювання вивчених предметів природничо-наукового циклу. На думку Т. С. Тамбовцевої, кожний предмет дає учням певне наукове бачення світу, але без взаємного зв'язку з іншими дисциплінами, без здійснення загального світоглядного підходу до фактів, що відноситься до кожної дисципліни, наукове бачення світу є обмеженим [9, с. 37]. Розвиток поглядів і переконань учнів є процесом довгим та складним. Високий ступінь навчання простежується від простих спостережень за явищами природи і суспільним життям, виявлення матеріальних причин цих явищ і взаємозв'язків між ними, до розширеної узагальненості світоглядного характеру. Світогляд є результатом впливу соціального середовища. В учня спостерігається емоційне забарвлення і набуття власного досвіду, що перетворюється в певну особистісну суб'єктивну думку, яка регулюється подальшою пізнавальною і практичною діяльністю людини [5, с. 13]. Усі знання беруть участь у формуванні світогляду людини і забезпечують її нормальне функціювання: одні пов'язують з досвідом людини, створюючи чуттєвий образ об'єктивного світу, інші об'єднують у наукову картину світу логічний синтез, що є в людини, наукові знання у третьому випадку упорядковують та систематизують у суспільні світогляди і вважають їх власними [6, с. 18]. Здатність відтворювати учнем світоглядні ідеї ще не говорить про, те, що вони стали його власним переконанням. Необхідні уміння їх практично реалізувати. І. В. Сисоєнко зазначав, що у практиці вчителів завжди працювало правило «зміст нового наукового поняття, яке впроваджується вперше, повинно бути розкрито учнями з усіх сторін». Учень повинен знати всі ознаки поняття, якими характеризується те чи інше явище або певний предмет. Тільки засвоїти зміст поняття недостатньо, необхідно виробити в учнів готовність та уміння самостійно актуалізувати, відтворювати наукові поняття в конкретний момент. Це одна з перших вимог, які висувалися при виявленні розвитку світогляду. Міцно засвоєні поняття входили до складу світоглядних ідей – найбільш загальних положень, що відображають суттєві зв'язки між предметами і явищами, тенденції та закономірності розвитку матеріального світу. На уроках учитель використовував різні способи (усні відповіді, індивідуальні та фронтальні опитування, самостійні роботи зі спеціальними завданнями, анкетування, спостереження) для виявлення розуміння учнями наукових понять та світоглядних ідей. Уміння та навички, які мали суттєве значення для виявлення рівня розвитку світогляду були висвітлені в програмі шкільних предметів. Отже, перед учителем стояла мета, використовуючи науковий підхід, запропонувати спеціальні завдання, за допомогою яких вироблялися

б уміння бачити і розуміти причинно-наслідкові зв'язки між явищами, які розкривають внутрішні протиріччя; аналізувати; діалектично підходити до пізнання і пояснення світу; відстоювати свою позицію, мати точку зору на якесь явище [8, с. 91]. Відбувається підвищення науково-теоретичного рівня освіти до життя. Як результат, це спонукало вчителів до розроблення різних типів самостійних творчих робіт, проблемного підходу, пізнавальних задач теоретичного і практичного змісту, що вимагало від учнів дослідницького пошуку. Проблемний підхід моделює в навчальних ситуаціях шляхи формування бази теоретичних знань, які здобуваються в науці: формування гіпотез, відношення, сплановані спостереження, експерименти, підтвердження гіпотез, кінцеве формулювання теоретичного висновку. Отже, як в учителя кінця 70-х років, так і в учня, відбувається засвоєння наукових теорій, які використовуючи теоретичні поняття для пояснення та прогнозування процесів явищ, для розв'язування проблем та вироблення світогляду [3, с. 52]. Для формування наукового матеріалістичного світогляду учнів було важливим поєднання теоретичного мислення з практикою, основою якого є дослідна робота.

Школа початку 70-х років була середньою загальноосвітньою єдиною трудовою політехнічної школою для навчання і виховання дітей та молоді. Трудове політехнічне навчання мало здійснюватися як на уроках, так і позаурочний та позакласний час. В основі трудового політехнічного навчання перебувала дослідна робота учнів. Основними завданнями на уроці були психологічна та педагогічна підготовка учнів до творчої, дослідної діяльності, тому під час виконання практичних робіт на уроці потрібно формувати систему умінь та навичок, що виховували б культуру та комуністичне ставлення до праці. В. І. Кузнєцова, І. Т. Федоренко, зауважують на види дослідної роботи: роботи в живому куточку, у шкільній теплиці, на навчально-дослідній ділянці. Основні завдання уроку підпорядковувалися завданням, що висвітлювалися під час з'їздів КПРС: поглиблення теоретичних знань основ наук і разом з тим вироблення вмінь та навичок їх застосування на практиці. Трудове навчання з біології було систематичним проведенням дослідної роботи, що має велике значення не лише для поглиблення теоретичних знань, а й для формування світогляду. Окремі досліди учні могли проводити під керівництвом учителя на полях місцевих колгоспів та радгоспів, а також у лабораторіях науково-дослідних інститутів, на дослідних ділянках, станціях юннатів. Головним місцем для проведення дослідної роботи у школі залишалася пришкільна навчально-дослідна ділянка. Вона була «зеленою лабораторією» для цієї дослідно-практичної діяльності учнів. У «Положенні про навчально-дослідну ділянку для шкіл Української СРСР», затвердженому на засіданні Міністерства освіти від 29.07.1970 р., зазначалось, що є необхідність виділити для всіх восьмирічних та середніх шкіл навчально-дослідні ділянки відповідних розмірів. На цих ділянках розбивалися відділи, які передбачені положенням про навчально-дослідну ділянку, а також забезпечували високоякісне використання їх відповідно до вимог шкільних програм та навчальних планів. У Постанові зазначалося, що при виставленні оцінки знань школярів з біології необхідно враховувати їхню участь у дослідно-практичній діяльності [7, с. 4]. Найбільш успішно здійснювалася суспільно-корисна праця учнів у галузі сільського господарства. Особливо велике значення у площині сільського господарства мала дослідна робота, яка є компонентом усього навчально-виховного процесу. Дослідна робота була поєднанням теоретичних знань наукового підходу та практичної діяльності. Під час дослідної роботи учні мали можливість навчитися спостерігати явища природи, осмислювати закономірності життя і розвитку живих організмів. Дослід у широкому розумінні був ніби суспільно історичною практика, що спрямована на зміну змісту пізнання. Пріоритетними напрямами дослідної роботи учнів було в теоретичному плані, наприклад, ознайомлення з основами вирощування рослин, а в практичному, – вивчення пристосування до умов зовнішнього середовища. Виконання такого завдання потребувало проведення експерименту досліду.

Таким чином, педагогічна цінність дослідної роботи ґрунтується на тому, що у школярів виникає інтерес та розуміння різниці між дослідними і контрольними рослинами, прагнення пояснити причини. Дослідна робота підвищує рівень самостійності й ініціативності, що знання про закони природи можна перевірити та підтвердити під час досліду, а достовірність і підтвердження знань є об'єктивною істиною. Систематична творча участь учнів у проведенні дослідів повинна бути на всіх його етапах: починаючи з вибору теми, місця проведення, розробки схеми досліду, догляд за піддослідними рослинами, ведення спостереження, звітування про отримані результати і виявлення ефективності досліду – усе це сприяє виробленню спостережливості та цілеспрямованості. Тільки у процесі правильного проведення досліду, що ґрунтується на розвитку самостійності і творчої активності учнів, можливе правильне розв'язання навчально-виховних задач, які стоять перед шкільним курсом біології. Найкращим чином здійснюється зв'язок теорії і практики у природничих науках [7, с. 7].

Одним з важливих завдань дослідної роботи було формування в учнів трудових умінь та навичок. Цього можна досягнути, коли дослід буде здійснений доступним учням для розуміння та посильною фізичною працею. Для формування умінь та навичок проведення одного виду робіт чи одного досліду недостатньо, цей процес потребує часу виконання трудових операцій з підготовки та проведення дослідів. Мають бути проведені самостійні роботи на заняттях з ботаніки. Наприклад, вирощування насіння, визначення мінеральних солей у ґрунті, визначення складу ґрунту, що могло бути продовженням класних занять. Таким чином, учні мали практично вдосконалювати вміння під час виконання завдань. У процесі дослідної роботи відбувається багаторазове повторення операцій. На виконання цієї роботи вже витрачається менше часу й виконується робота впевненіше. У результаті таких повторних операцій уміння стають навичками. В. І. Кузнєцова, І. Т. Федоренко наводять приклад з вироблення вмінь та навичок у результаті процесу дослідної роботи. Наприклад, під час вирощуванні капусти, помідорів, декоративних рослин виробляються вміння та навички з пікірування розсади, пересаджування розсади, дослідна робота потребує самостійності у школярів, у них виникають запитання, відповіді на які вони починають шукати в підручниках та в науково-популярній літературі [7, с. 9]. Такі пошуки допомагають їм оволодіти знаннями та отримувати вміння і навички самостійної роботи з літературою.

Висновки. Фундаментом світогляду в досліджуваний нами період початку 60-х – кінця 80-х рр. XX ст. є наукові знання, які в радянській школі викладалися з позицій діалектичного матеріалізму. У навчальному матеріалі кожного шкільного предмету закладалася система наукових понять. Психологічний аспект у вивченні проблеми формування світогляду характеризувався розкриттям самого процесу формування та його специфічних рис, звичайно, залежно від вікових та індивідуальних особливостей особистості, що розвивається. Кожний метод навчання сприяв формуванню світогляду. Залежно від використання того чи іншого методу забезпечувалося вироблення світоглядних умінь та вольових якостей. Для цього потрібно організовувати спеціальні вправи практичного характеру, які б впливали на емоційну сферу особистості. Проведені XXIV та XXV з'їзди суттєво вплинули на розвиток усіх сфер діяльності суспільства і, звичайно ж, шкіл. Надважливе завдання для всіх учасників навчально-виховного процесу – це формування світогляду на кожному уроці, під час кожного завдання, висловлювання. Теорія знаходиться в нерозривній діалектичній єдності, відбувається формування глибоких знань, умінь, навичок. Це можливо, наприклад, у шкільному курсі біології під час здійснення зв'язку теорії з практикою у процесі навчання. Звертаємо увагу, що все-таки акцент на оволодінні вміннями та навичками практичного характеру, а також застосовуванням знань на практиці під час дослідно-практичної діяльності. Здійснення дослідної роботи у школі і місце проведення дослідів

– це живий куточок, шкільна теплиця і навчально-дослідна ділянка. Перехід до оволодіння філософським поняттям узагальненості та абстрактності можливе при спиранні на більш конкретні природничо-наукові знання. Актуалізація філософських знань ще не може бути надійним показником того, що вони стали особистісним поглядом учня, що визначає його особисте діалектико-матеріалістичне розуміння світу. Ефективність процесу формування світогляду є активною взаємодією людини з навколишнім світом, його різноманітною діяльністю.

У подальших наукових пошуках – дослідження трансформування дослідної роботи в дослідницьку. З цією метою корисним буде вивчення архівних джерел періоду радянської школи та ознайомлення з науково-методичною літературою того часу, що містила матеріали для вчителів щодо формування дослідницьких умінь на уроках природничо-математичних дисциплін.

Список використаних джерел:

1. Жукова Н. В. Формирование коммунистического мировоззрения учащихся в обучении. *Советская педагогика*. 1976. № 8. С. 52–55.
2. Закон про освіту. Київ, 2017. URL: https://osvita.ua/legislation/law/2231/.
3. Калинова Г. С., Комиссаров Б. Д., Реброва Л. В. Биологическое образование и формирование научного мировоззрения учащихся. *Советская педагогика*. 1978. № 10. С. 52–55.
4. Менчинская Н. А., Мухина Т. К. Формирование научного мировоззрения как предмет психологических исследований. *Советская педагогика*. 1976. № 4. С. 26–34.
5. Моносзон Э. И. Состояние и задачи исследования процесса формирования мировоззрения школьников. *Советская педагогика.* 1976. № 4. С. 9–19.
6. Огурцов Н. Г. О формировании коммунистического мировоззрения старшеклассников. *Советская педагогика.* 1977. № 3. С. 16–21.
7. О проведении опытнической работы в школе : методические рекомендации. Харьков, 1974. 60 с.
8. Сысоенко И. В. Опыт изучения процесса формирования мировоззрения школьников. *Советская педагогика.* 1979. № 6. С. 89–92.
9. Тамбовцева Т. С. Некоторые условия формирования у старших школьников материалистического мировоззрения. *Советская педагогика.* 1967. № 2. С. 34–45.

References:

1. Zhukova, N. (1976). Formirovaniye kommunisticheskogo mirovozzreniya uchashchikhsya v obuchenii [The formation of the communist worldview of students in learning]. *Soviet pedagogy,* 8, 52–55 [in Russian].
2. Law on Education (2017). Retrieved from: https://osvita.ua/legislation/law/2231/ [in Ukrainian].
3. Kalinova, G., Komissarov, B., & Rebrova, L. (1978). Biologicheskoye obrazovaniye i formirovaniye nauchnogo mirovozzreniya uchashchikhsya [Biological education and the formation of students' scientific worldview]. *Sovetskaja pedagogika,* 10, 52–55 [in Russian].
4. Menchinskaya, N., & Mukhina, T. (1976). Formirovaniye nauchnogo mirovozzreniya kak predmet psikhologicheskikh issledovaniy [Formation of a scientific worldview as a subject of psychological research]. *Sovetskaja pedagogika,* 4, 26–34 [in Russian].
5. Monoszon, E. (1976). Sostoyaniye i zadachi issledovaniya protsessa formirovaniya mirovozzreniya shkol'nikov [State and tasks of the study of the process of forming schoolchildren's worldview]. *Sovetskaja pedagogika,* 4, 9–19 [in Russian].
6. Ogurtsov, N. (1977). O formirovanii kommunisticheskogo mirovozzreniya starsheklassnikov [On the formation of the communist worldview of senior pupils]. *Sovetskaja pedagogika,* 3, 16–21 [in Russian].
7. Kuznetsova, V. & Fedorenko, I. (Ed.). (1974). *O provedenii opytnicheskoy raboty v shkole* [On conducting experimental work at school]. Kharkov [in Russian].
8. Sysoenko, I. (1979). Opyt izucheniya protsessa formirovaniya mirovozzreniya shkol'nikov [Experience in studying the process of forming the worldview of schoolchildren]. *Sovetskaja pedagogika,* 6, 89–92 [in Russian].

9. Tambovtseva, T. (1967). Nekotoryye usloviya formirovaniya u starshikh shkol'nikov materialisticheskogo mirovozzreniya [Some conditions for the formation of senior pupils' materialistic worldview]. *Sovetskaja pedagogika,* 2, 34–45 [in Russian].

Kuzmenko V. V.,
orcid.org/0000-0002-5424-8234

DEVELOPMENT OF DIALECTIC-MATERIALIST WORLDVIEW STUDENTS DURING RESEARCH WORK (60'S – 80'S OF THE XX CENTURY)

The article highlights the development of the worldview of students in the 60's – 80's of the XX century, during the research work at the training and research site. It is emphasized that the formation of worldview depends on age and individual characteristics in the developing personality.

It is noted that the development of scientific worldview requires conscious assimilation of knowledge, which is achieved by active thought processes, combined with independence and cognitive activity of the individual. The effectiveness of the process of forming a worldview is the active interaction of the student with the world around him, with a variety of activities. The formation of worldview depends on the nature of the relationship of the subject with practical activities.

Worldview skills are characterized, in the presence of which it can be argued that the development of the foundations of dialectical-materialist worldview.

It was found that the challenges of society in the 60's – 80's contributed to improving the scientific and theoretical level of education. Methodical developments are created, such as cognitive tasks of theoretical and practical content, independent creative works using a problem-based approach, which required students to research.

It is noted that for the formation of worldview it is important not only to deepen theoretical knowledge, but also to conduct systematic research. At the same time, introducing research work in practice, we observe the formation of students' work skills and abilities to perform a particular job in the educational and research area.

It is concluded that the development of students' dialectical-materialist worldview took place in a complex combination of knowledge acquired in the lesson, which in turn became the basis for the formation of skills and abilities in the school teaching and research area.

Key words: dialectical-materialist worldview, polytechnic education, research work, research skills, educational-research area, cognitive activity, lesson.

Дата надходження статті: 17.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рябуха І. М.

УДК 377:656.6(09)"19/20"(043.3)
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi45.82*

Ляшкевич А. І.*,
orcid.org/0000-0002-0802-6489

ФОРМУВАННЯ РАДЯНСЬКОЇ СИСТЕМИ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ (1922–1941)

У статті описано формування системи морської освіти за часів радянської влади. Використовуючи матеріали опрацьованих історичних та архівних джерел, проаналізовано організацію освітнього процесу Херсонського робітничого технікуму водного транспорту (пізніше Херсонського морського технікуму). Для більш глибокого розуміння теми статті створено історичну довідку про події того періоду, де зазначено що в 1922 році Рада Праці та Оборони створила в системі Наркомату шляхів сполучення державні пароплавства, серед яких було й Чорноморсько-Азовське, а загальне керівництво їх діяльністю здійснювало Центральне правління Держторгфлоту. У 1924 р. було створено єдину торгово-транспортну

* © ***Ляшкевич А. І.***

організацію, яка об'єднала транспортні судна, що належали різним наркоматам, відомствам та акціонерним товариствам, у тому числі з іноземним капіталом. Тоді й було започатковано основи централізованого управління морським транспортом як єдиною галуззю народного господарства, до інфраструктури якої увійшли не лише судна, порти та судноремонтні заводи, а й навчальні заклади.

Для більш повного розуміння формування морської освіти в означений період охарактеризовано етапи її розвитку, підходи до підготовки морських спеціалістів різного профілю для забезпечення економічних потреб країни, з урахуванням особливостей географічного розташування південного регіону. Звертається увага на структурі навчальних планів із зазначенням блоків та дисциплін, що були обов'язковими для вивчення. Цими питаннями займалася Рада Дніпровських навчальних закладів, до якої увійшли представники Херсонського технікуму, Олешківської та Голопристанської мореходних шкіл.

У дослідженні подаються біографічні відомості випускників технікуму радянського періоду, серед яких також були судноводії та судномеханіки рибопромислового флоту. Тому в статті стверджується, що розвиток системи морської освіти в той час здійснювався в горизонтальній площині.

Ключові слова: морська освіта, навчальні заклади, морські спеціалісти, технікум, умови навчання, випускники, освіта, дисципліни, морський транспорт.

Постановка проблеми. Основним напрямом даного дослідження є питання формування радянської системи морської освіти в період із 1922 по 1941 роки, що особливо простежується в південному регіоні.

Одним із важливих історичних етапів формування і розвитку морської освіти став радянський період. З історичних та архівних джерел відомо, що в 1922 р. Україна ввійшла до створеного Радянського Союзу. У цьому ж році Одеська та Миколаївська (Херсонська в минулому) губернії об'єдналися в Одеську. У 1923 р. Одеську губернію було поділено на округи, один з яких – Херсонський. У цьому ж році було створено Херсонський окружний відділ освіти, якому підпорядковувалися і навчальні заклади з професійним нахилом. У 1923 р. до Херсонського порту вперше після громадянської війни прийшло з Італії судно «Джорджия». У 1926 р. на лівому березі річки Кошова було обладнано верфі ім. Комінтерна, де ремонтували кораблі парового та непарового флоту. У 1930 р. Український Чорноморський рибний трест розпочав будівництво верфі для риболовного флоту, на якій лише за 1931–1932 рр. було побудовано 200 різних суден. У Голій Пристані, серед решти інших, у 1930 р. було створено риболовецьку артіль «Хвиля революції».

Аналіз досліджень. Сьогодні актуальним залишається питання про становлення і розвиток морської освіти, про які йдеться у працях окремих науковців, зокрема Афанасьєва-Чужбинського А. [1], Барбашева М. [2], Веселага Ф. [6], Руммеля Ю. [12] тощо. Окремі історичні відомості, пов'язані з формуванням радянської системи морської освіти можна зустріти у працях Верещагіна О. [5], Дружиніної О. [7], діяльність окремих освітніх закладів досліджували Орлова З. [10], Скрицький Н. [14], Ходаковський В. [15], а також представлено в інших матеріалах з історії російського флоту [4; 11]. Досить вагомими для нашого дослідження виявилися архівні матеріали про відкриття і діяльність морських закладів освіти, зосереджені у фондах 472 (спр. 2) [8] і 697 (спр. 185) Державного архіву Херсонської області [9].

Метою статті є висвітлення періоду формування радянської системи морської освіти в 1922–1941 роках та характеристика процесу розвитку Херсонського робітничого технікуму водного транспорту як закладу, у діяльності якого реалізовувався цілісний підхід до підготовки морських спеціалістів різного профілю, що дало підстави стверджувати про здійснення освітнього процесу в горизонтальній площині.

Виклад основного матеріалу. Для нашого дослідження необхідним було створення історичної довідки означених років стосовно морської освіти. Так, у червні

1922 р. Рада Праці та Оборони створила в системі Наркомату шляхів сполучення державні пароплавства, серед яких було й Чорноморсько-Азовське; загальне керівництво їх діяльністю здійснювало Центральне правління Держторгфлоту. У липні 1924 р. було створено єдину торгово-транспортну організацію – акціонерне товариство «Советский торговый флот», яке об'єднало транспортні судна, що належали різним наркоматам, відомствам та акціонерним товариствам, у тому числі з іноземним капіталом. Цей документ започатковував основи централізованого управління морським транспортом як єдиною галуззю народного господарства, до інфраструктури якої увійшли не лише судна, порти та судноремонтні заводи, а й навчальні заклади.

У листопаді 1922 р. з'явився державний документ про народну освіту в Україні «Кодекс законів про народну освіту в УРСР», який був основним упродовж перших тридцяти років радянської влади [4].

До середини 1920-х років склалася така вертикаль освіти: початкова школа (4 роки навчання), семирічна школа (загальноосвітня) або фабрично-заводська семирічка, школа 2-го ступеня (дев'ятирічка), школи фабрично-заводського учнівства з орієнтацією на обрану професію та робочі факультети, по закінченню яких молоді люди в переважній більшості вступали до вишів. До 1930 р. виокремилися такі основні типи вищих навчальних закладів: університети, політехнічні інститути, галузеві ВНЗ (у роки першої п'ятирічки існували промислові академії). Для вирішення фінансових ускладнень в організації системи освіти радянський уряд у 1923 р. увів оплату за навчання в усіх закладах (зберігалася до 1927 р.). У 1926 р. було затверджено «Положення про професійно-технічні школи», у 1930 р. вийшла Постанова ЦВК та СНК СРСР «О реорганизации вузов, техникумов и рабфаков», у 1931 р. – Постанова СНК СРСР про підготовку викладачів для технікумів. Підготовку кадрів для морського флоту здійснювали галузеві навчальні заклади: один ВНЗ в Одесі та мережа морських технікумів. У 1933 р. було знижено статус технікумів до рівня середніх спеціальних навчальних закладів.

У 1929 р. уряд СРСР розробив програму будівництва флоту. У 1931 р. було створено народний комітет водного транспорту – орган державного управління морським і річковим флотом, при якому відкрито Центральний заочний політехнічний інститут водного транспорту з кількома філіями, одна з яких було розташована в Одесі. У 1934 р. було створено Центральне управління морського флоту, організовано вісім морських пароплавств. У 1936 р. розпочалася громадянська війна в Іспанії і практично весь морський транспорт Чорноморського пароплавства було переведено на каботаж. До цього часу Чорноморсько-Азовський басейн посідав перше місце за обсягами пасажирських перевезень (правда, специфіку роботи складала сезонність). У 1939 р. морський транспорт вперше став автономним і самостійним – було створено народні комісаріати морського і річкового флотів [3].

Зупинимося більш детально на формуванні радянської системи морської освіти в південному регіоні. Так, у серпні 1922 р. розпочався прийом учнів до Херсонського робітничого технікуму водного транспорту. Навчальний рік мав складатися з двох семестрів і навчального плавання. Навчальний план містив два блоки – загальноосвітній, до якого входили арифметика, алгебра, геометрія, пласка тригонометрія, теоретична механіка, матеріалознавство з основами хімії, фізика, історія культури, соціологія, географія, природознавство, російська та англійська мови, графічна грамота та спеціальний, який включав навігацію, лоцію, морехідну астрономію, морську практику, пароплавну механіку, метеорологію, океанографію, будову і теорію корабля, двигуни внутрішнього згоряння, суднову електротехніку, суднову і вантажну звітність, морську океанологію та географію, товарознавство, професійну гігієну [8]. Згодом, за наказом державних керівних органів, до навчального плану приєдналася політграмота.

Для технікуму було затверджено штат на 26 одиниць, серед яких було передбачено посади: начальника та його помічника, діловода, доглядача будівлі, рахівника, лікаря, лаборанта навчальних кабінетів, бібліотекаря, секретаря педради, а також 14 викладачів і 3 технічних працівника. Для колегіального управління закладом було створено Раду технікуму, до складу якої увійшли всі викладачі, представники від Райкомводу, повітового виконкому, профобру та учнівського колективу.

У жовтні 1922 р. було створено Рада Дніпровських навчальних закладів, до якої увійшли представники Херсонського технікуму, Олешківської та Голопристанської морехідних шкіл. Рада підготувала доповідну записку центральним органам, в якій було описано проблеми організації діяльності названих навчальних закладів. Після цього було змінено підпорядкування закладів, проте морехідні школи від закриття це не спасло.

В архівах збереглася доповідна записка контролюючого стан морехідних шкіл: «В течение 2-х дней я посетил Голопристанскую и Алешковскую Профморшколы. Занятия в Голой Пристани не проводили по случаю резки учащимися камыша для нужд школы. Из классного журнала выяснился следующий состав учащихся: в I классе – 18, II – 8, III – 5, всего 31, из них членов Водтрана 23, в I классе – 10, II – 8, III – 5, все они – местние жители из пролетарских семей. Программа занятий по специальности и общим предметам будет закончена в марте и не позже средини апреля можно будет начинать випуск как штурманов дальнего, так и малого плавания, всего к випуску готовиться на дальнее плавание 5 и малое 8, в прошедший год Голопристанская школа випустила 10 штурманов дальнего и 11 малого плавания, которые в настоящее время по сведениям мореходки состоят на службе по своей специальности в Севастопольском порту, Батуме, Одессе. Из преподавательского персонала основние предмети преподают 4 лица: Тер-Джанянц, Даль, Стецкевич и Бутенко, доктор Казанский преподает гигиену и имеет в неделю всего 3 урока, посему его можно считать мало причастным к жизни школы. Кроме преподавателей к основним работннкам следует отнести и технического сотрудника, которим являєтся служитель, он же истопник и курьер» [8]. У 1923 році заклад востаннє випустив у світ своїх вихованців. Тоді ж надійшов циркуляр, у якому значилося: «Чтоб разгрузить себя от непосильных расходов по содержанию 3-х мортехникумов, Линводпроссовет своим постановлением от 21 июня решил свернуть Алешковский и Голопристанский мортехникумы, оставив в Херсоне Рабтехникум с 2-мя отделениями судоводительским и механическим...» [10]. У 1924 р. морехідні школи в Голій Пристані та Олешках були закриті. Після закриття Олешківської та Голопристанської морехідних шкіл, до Херсонського технікуму перейшли працювати викладачами колишні начальники – Айрапет Іванович Тер-Дженянц та Іван Іванович Ергард, який згодом очолив Херсонський технікум (1926–1932 роки).

Перший випуск технікуму в 1923 р. нараховував 32 особи: 5 штурманів далекого і 27 малого плавання. Випускники складали екзамени з трьох предметів: астрономії, навігації, девіації компасів і намагалися влаштуватися на роботу до Державного Чорноморсько-Азовського пароплавства. У 1924–1925 навчальному році в Херсонському технікумі навчалося 80 осіб, а на утримання закладу витрачалося 14400 крб. на рік; уже в наступному навчальному році кількість учнів збільшилася до 113 осіб – 88 на відділенні судноводіїв (підготовка штурманів далекого плавання) та 25 – на відкритому минулого року судно-механічному (підготовка судномеханіків II-го розряду для каботажного плавання). Навчання було лише теоретичним, загальна літня практика не проводилася. Ситуація змінилася в 1926 р., коли над закладом шефство взяв Херсонський торгівельний порт. Саме в цьому році 15 випускників технікуму було направлено на вітрильник «Товариш» для здійснення першого закордонного рейсу навчального судна до Аргентини.

З 1926 р. для матросів, кочегарів та суднових машиністів було відкрито короткострокові курси підвищення кваліфікації осіб робітничих морських професій, з 1927 р. розпочато підготовку судномеханіків ІІІ-го розряду для далекого плавання. Це призвело до зростання кількості учнів: у 1926 р. – до 148 осіб, у 1927 р. – до 158, у 1928 р. – до 209, у 1929 р. – до 211 [9].

Згідно з новим радянським законодавством із 1925 р. всі посади на водному транспорті мали посідати спеціалісти відповідно до кваліфікації, зазначеної у дипломі. Через це виникло питання про зміну назви Херсонського робітничого морського технікуму; цього вимагали й перетворення, що відбулися в діапазоні підготовки морських спеціалістів останніх трьох років. З 1929 р. Херсонський морський технікум перестав бути робітничим, що зняло всі непорозуміння, а заодно й квоту – 85 % учнів робітничого походження.

З 1929–1930 н. р. технікум перейшов на нову форму навчання: двома потоками в літній та зимовий періоди. Потоки почергово знаходилися на морській практиці, після чого приступали до теоретичних занять. Це призвело до збільшення обсягу учнів та зменшення вдвічі терміну навчання. На початку 1930-х років відбулося збільшення площі навчального закладу за рахунок спорудження гуртожитку (чотирьохповерхової будівлі, першої в Херсоні) та відкриття їдальні. З 1930 р. відбулося розширення і навчального плану – додалося вивчення військової справи та заняття з авіаційно-хімічної оборони; ще одна новина цього року – вступ 12 дівчат на відділення судноводіїв (з них закінчило лише 2 особи).

Зауважимо, що про особливості й буденності навчального процесу Херсонського морського технікуму у 1930-ті роки відомостей обмаль, знайдено лише прізвища його очільників: 1932–1935 рр. – Бієвченко О. І., 1935–1941 рр. – Таратунін С. А. (парторг – Пастух Георгій Омелянович). За фотографіями того часу можна встановити надпис напроти вхідної двері до училища – золотими буквами «Херсонское морское заведение. Основано в 1834 году». Знайдено відомості про конкурсну ситуацію – 10 осіб на місце та перелік вступних іспитів у 1940 році: рідна мова, математика, географія, історія та Конституція СРСР. Відомо, що в той рік держава формою не забезпечувала – курсанти самі мали її придбати або пошити. Із спогадів випускників дізнаємося, що влітку цього року для курсантів проводили військові ігри, спортивні змагання, походи на шлюпках, практику на барку «Товариш» – два сезони по три місяці кожний. Така сама практика планувалася й влітку-восени 1941 року.

В архівах знайдено окремі відомості про функціонування в Херсоні школи учнівства на водному транспорті, відкриття якої відбулося 17 січня 1923 року. До першого класу було прийнято 46 осіб, до другого – 8. Це були учні, які працювали на виробництві, у майстернях державного пароплавства та управління порту. У 1924 році прийняли 30 осіб до класу юнг та 33 особи до класу судномеханічної спеціальності. У школі здійснювалася підготовка учнів за спеціальностями суднових машиністів та корпусників-котельників. У 1926 р. школу учнівства перейменовано в школу фабрично-заводського навчання.

Розвиток економіки країни, з урахуванням особливостей географічного розташування південного регіону, потребував підготовки морських спеціалістів для вилову риби. З метою підготовки таких фахівців у 1932 р. в Києві було відкрито морський рибопромисловий технікум, який у цьому ж році було переведено до Херсона. Першим директором технікуму був *Василь Архипович Мовчан*, якого в 1933 році змінив *Михайло Іванович Золотарьов*. Перед Вітчизняною війною в 1941 р. технікум очолив *Вадим Георгійович Синіцин* [1, с. 234].

Серед переліку спеціальностей у технікумі також записано судноводії та судномеханіки рибопромислового флоту, а отже – можна стверджувати про розвиток системи морської освіти в горизонтальній площині. Поміж його випускників багато

капітанів риболовних суден, які вправно виконували свої професійні обов'язки, як і решта інших:

Моргун Никифор Григорович, випускник 1923 р. Народився в Херсоні. У 1919 р. вступив до Херсонського училища далекого плавання, у 1923 р. закінчив вже робітничий технікум водного транспорту. Один із 15-ти курсантів, які брали участь у плаванні вітрильника «Товариш» до Аргентини. До 1933 р. працював штурманом на Чорному морі, у 1936 р. закінчив курси підводників і до початку війни був командиром підводного човна та гідрографічних суден. З 1945 р. – начальник відділу Чорноморського флоту в Болгарії; у період 1946–1954 рр. – старший викладач морської практики військового училища ім. Нахімова міста Севастополь. Залишив у листах цікаві спогади про училище.

Касьянов Василь Порфирійович, у мореходній школі Голої Пристані навчався в 1921–1923 рр., Херсонському мореходному училищі – 1924–1926 рр. Спочатку трудився на парусниках, згодом – у Голопристанській артілі «Парусфлот», далі – у Мурманську та Одесі, був головним капітаном флоту в Архангельську. У 1945 р. за вантажоперевезення під час Великої Вітчизняної війни нагороджений медаллю «За оборону Северного Заполярья». З 1949 року обіймав посаду капітана третього рангу Мурманського держморпароплавства.

Полковський Андрій Сергійович, випускник 1924 р. Генерал-директор Морського флоту. Капітан-наставник союзу. Капітан далекого плавання, начальник Головної інспекції мореплавання і портнагляду Міністерства морського флоту СРСР. Уповноважений Наркомфлота Азовського басейну, начальник центрального управління експлуатації флоту Наркомфлота СРСР. Народився у м. Цюрупинськ (м. Олешки). У березні 1918 р. за призовом Спілки Моряків, брав участь у боях проти австро-німецьких військ у Херсоні. З 1919 р. по 1921 р. перебував у лавах Червоної Армії і Флоту. З 1921 по 1924 рік навчався в Херсонському морському технікумі, на канікулах працював у Херсонському порту вантажником. Після закінчення навчання почав працювати на суднах Чорноморського пароплавства - матросом до 1925 р., помічником капітана до 1930 р. З 1937 по 1938 рік керував Чорноморським морським пароплавством. Начальник Головної Морської інспекції. Має 10 урядових нагород. Начальник Чорноморського пароплавства. Брав участь у керівництві багатьма військовими операціями на Чорному морі в період Великої Вітчизняної війни, у тому числі при висадці десанту у Новоросійську на легендарній Малій землі. Після Другої світової війни працював у Східній Німеччині, потім переїхав до Москви.

Алексеєв Павло Семенович, випускник 1925 р. (з відзнакою), нащадковий моряк, капітан далекого плавання. Працював матросом, штурманським стажером, з 1934 р. – капітаном на суховантажах. У 1941 р. був призначений воєнним комендантом Керченської воєнно-морської бази, пізніше – старшим військовим лоцманом «Терек», «Старый большевик», «Декабрист». З 1938 р. – капітан навчального судна «Товарищ», почесний член екіпажу судна. Загинув під Новоросійськом. Сьогодні під його ім'ям ходить рейдовий буксир. За участь в операціях у військових діях з Іспанією нагороджений орденом Леніна, з Німеччиною – орденом Червоного Прапору.

Белуха Михайло Іванович, випускник 1927 р. Ходив на судах «Трансбалт», «Тифліс», полярній шхуні «Чукотка». У 1936–1939 рр., будучи старшим помічником капітана, виконував рейси до Іспанії. На початку війни був військовим лоцманом Чорноморського флоту. У грудні 1941 р. – старший помічник, а потім – капітан теплоходу «Абхазія». У 1942 р. був капітаном гідрографічного судна «Галс». У 1952–1973 рр. – капітан Миколаївського морського порту. Нагороджений 3-ма орденами Вітчизняної війни, орденом Червоної зірки, 14 медалями, знаком «50 років партії».

Бреус Яків Георгійович (1911–1972). Народився в Херсоні в родині службовця. Отримав початкову освіту, працював вантажником у торговому порту. У 1930 році закінчив Херсонський морський технікум, працював машиністом торгового флоту,

був бригадиром молодіжної комсомольської бригади. У 1933 р. був мобілізований до лав Робітничо-селянської Червоної армії. У 1938 році закінчив курси молодших лейтенантів, у 1939 році - курси «Постріл». Після цього брав участь у радянсько-фінській війні. У період Великої Вітчизняної війни брав участь у боях біля річки Прут. У серпні 1941 р. в районі станції Роздільна і села Понятівка румунські війська вийшли в тили радянських підрозділів; вночі того ж дня батальйон Бреуса оточив і розгромив супротивника. Відзначився під час оборони Одеси, за що Указом Президії Верховної Ради СРСР у лютому 1942 р. за «зразкове виконання бойових завдань командування на фронті у боротьбі з німецькими загарбниками і проявленні при цьому відвагу і геройство» був удостоєний звання Героя Радянського Союзу із врученням ордена Леніна і медалі «Золота Зірка». Брав участь в обороні Севастополя, битві за Кавказ, звільнення України, Криму, Латвії, боях у Східній Пруссії. Тричі був поранений, останнє важке поранення, отримав під час штурму Кенігсберга. Демобілізувавшись з армії, з 1945 р. жив і працював в Одесі. Вийшовши на пенсію, займався громадською діяльністю. Нагороди: два ордени Червоного Прапора, орден Вітчизняної війни 1-го ступеня, ряд медалей. Почесний громадянин Одеси, на його честь названа одна з вулиць міста.

Ткачов Василь Іванович, випускник морехідного училища 1931 р. Все життя працював у Балтійському морському пароплавстві. Пройшов морський шлях від моториста до механіка-наставника. Механік-наставник і головний механік пасажирського лайнера «Михаил Сомов». Звання Героя Соціалістичної Праці СРСР одержав, працюючи головним механіком пасажирського лайнера «Михайло Лєрмонтов» у 1963 р.

Похолок Микола Адамович, випускник морехідного училища 1932 р. З 1935 року працював старшим штурманом у Чорноморському пароплавстві. Капітан суден «Ашхабад», «Алма-Ата», «Колгоспник», «Кузбас», «Академік Павлов», «Карл Лібкнехт», «Шатер». Під час війни був капітаном і начальником каравану Каспійського морського пароплавства з перевезення вантажів з Ірану. У 1945 році брав участь у переправі суден, отриманих по репарації. З 1946 року, після виходу на пенсію, працював на судах «Чукотка», «Перемога», «Чулим», «Білорусь», «Мічурін», «Львів». Працював також у Трансфлоті Мурманську. Нагороджений орденом Червоної зірки, медалями «За оборону Кавказу», «За перемогу над Німеччиною».

Димченко Григорій Григорович, випускник морехідного училища 1933 р. Почесний працівник морського флоту – 50 років на флоті. Під час ВВВ був 3-м помічником капітана на теплоході «Комсомол». Ветеран війни, кавалер багатьох орденів і медалей. Нагороджений медаллю «Участник Испанской освободительной войны».

Мєзенцев Георгій Опанасович, випускник 1933 р. Почесний працівник ММФ – 50 років працював на флоті. Учасник іспанської визвольної війни, нагороджений медаллю. Був капітаном теплохода «Комсомол», який був потоплений фашистським крейсером «Канаріс», а команда потрапила до полону. Ветеран війни. Керував одним з головних управлінь ММФ. Працював старшим помічником на НВС «Товариш».

Гавриленко Михайло Борисович, випускник 1935 р. У 1951 р. – начальник Ризького морського порту, у 1963 р. – начальник морського порту Діксон, у 1965 р. – начальник відділу експлуатації портів Балтійського басейну на Балтійському півострові. У 1966 р. працював в апараті Міністерства Морського флоту. З 1973–1977 рр. – у Болгарії начальник Главморагенства. Начальник будівельної бригади «Аврора», з 1977 р. – у «Союзмінпроекті». Почесний громадянин м. Бургас у Болгарії.

Качарава Анатолій Олексійович. Начальник Грузинського морського пароплавства. Капітан теплохода «Сибіряков», який вистояв у бою з німецькім рейдером «Адмірал Шеєр» и не дозволив йому наблизитись до транспортного каравану, що перевозив вантаж із США та Англії до Мурманська та Архангельська. Народився у купецькій родині. Після революції їх будинок був реквізований, тому після закінчення школи жив

в одній з квартир цього будинку. Вступив до Сухумського індустріального технікуму, закінчивши його, найнявся на судна Чорноморського флоту. У 1928 р. отримав направлення до Херсонського мореходного училища, яке закінчив у 1936 р., потім перевівся у Далекосхідний рибопромислової технікум. Отримав військове звання «старший лейтенант», під час війни став командиром пароплава «Олександр Сибіряков». У 1942 р. радянський криголам-пароплав «Олександр Сибіряков» вступив у нерівний бій з німецьким важким крейсером «Адмірал Шеєр» – 19 членів екіпажу (які вижили), включаючи тяжко пораненого в бою Качарави, були взяті у полон. Після закінчення війни їх усіх направили для перевірки у спецтабір в Уфі, а у 1961 р. вони були реабілітовані. Після цього командував судами Главсевморпути і Мурманського морського пароплавства. Ходив на криголамному пароплаві «Леваневський», потім на дизель-електрохід «Байкал», у 1960 р. командував пароплавом «Тбілісі». У 1979 р. очолив Грузинське морське пароплавство. Нагороди: два ордени Червоного Прапора, орден Леніна.

Тисленко Георгій Герасимович, випускник 1937 р. У 1937 р. – начальник тралового флоту, капітан траулерів «Перемога», «Сталінобад», «Кіров». У 1945–1949 рр. очолював управління «Мурманриба». У 1949 р. – начальник Мурманського морського порту. Нагороджений Орденом Леніна, Орденом Червоного Прапора, Орденом Трудового Червоного Прапора, Орденом Вітчизняної війни 1-го ступеня.

Висновки. Як бачимо, радянська система морської освіти формувалася в період із 1922 по 1941 роки і мала постійний рух щодо її розвитку, про що свідчать опрацьовані історичні та архівні матеріали. Аналіз джерел засвідчив, що кількість морських навчальних закладів та їх випускників збільшувалася, покращувалася система освіти та переглядалися підходи щодо освітнього процесу. Тому, схарактеризовані події цього періоду становлять підґрунтя для подальшого вивчення глибинних процесів та причинно-наслідкових зв'язків у формуванні й розвитку морської освіти в другій половині XX століття, що і становить перспективи наукової роботи в цьому напрямку.

Список використаних джерел:

1. Афанасьев-Чужбинский А. Поездка по низовьям Днепра. *Морской сборник*. Т. 42. № 8. 1859. С. 332.
2. Барбашев М. К истории мореходного образования в России. М. : Изд-во АН СССР, 1959. 216 с.
3. Біля витоків херсонського краєзнавства – члени одеського товариства історії старожитностей. URL : http://mycity.kherson.ua/journal/konstanty12/kraeznav.html.
4. Библиотека нормативно-правовых актов СССР. URL : http://www.libussr.ru/.
5. Верещагин А. Путевые заметки по Черноморскому округу. Изд. Н. Н. Мамонтова. М. : Тип. А. И. Мамонтова, 1874. [4], XI. 203 с.
6. Веселаго Ф. Общий морской список. Часть 7. Царствование Александра I. Д-О. СПб. : Типография Морского министерства, 1893. 672 с.
7. Дружинина Е. Южная Украина в период кризиса феодализма 1825–1861 гг. М. : Наука, 1981. 281 с.
8. Звіт про діяльність Херсонського робітничого технікуму водного транспорту. *Державний архів Херсонської області (ДАХО)*. Ф. 472. Оп. 1. Спр. 2. Арк. 52–56, 121.
9. Звіт про роботу курсів підвищення кваліфікації осіб робітничих морських професій. *ДАХО.* Ф. 697. Оп. 1. Спр. 185. Арк. 28.
10. Орлова З. З історії мореходної освіти на Херсонщині (кінець XIX – початок XX рр.): Огляд фондів №№ 18, 190, 213 / упорядник: О. І. Стукалова; відп. за випуск: В. О. Лебідь. Херсон : ДАХО, 2012. 35 с.
11. ПСЗРИ: Собрание второе. Печатано в тип-ии II отделения собственной его величества канцелярии. Т. XI, 1835. № 6788. С. 116.
12. Руммель Ю. Торговый флот в экономической жизни страны и виды на его развитие в России. СП(б), 1907. 132 с.

13. Скальковский К. Русский торговый флот и срочное пароходство на Черном и Азовском морях. СПб. : Суворин, 1887. XXV. 554 с.
14. Скрицкий Н. Первые черноморские морские училища. *Морской флот*. 2003. № 5. С. 32–33.
15. Ходаковський В. Морський літопис (1834–2011): від училища торговельного мореплавання до Херсонської державної морської академії : нариси з історії. Херсон : ВНЗ «ХДМІ», 2011. 255 с.

References:
1. Afanasev-Chuzhbinskij, A. (1859). Poezdka po nizovyam Dnepra [A trip to the lower part of Dnieper]. *Morskoj sbornik*, 42 (8), 332 [in Russian].
2. Barbashev, M. (1959). *K istorii morehodnogo obrazovaniya v Rossii* [To history of nautical education in Russia]. Moscow: Izd-vo AN SSSR [in Russian].
3. Bilya vitokiv hersonskogo krayeznavstva – chleni odeskogo tovaristva istoriyi starozhitnostej [At the origins of Kherson local lore - members of the Odessa Society of the History of Antiquities]. Retrieved from http://mycity.kherson.ua/journal/konstanty12/kraeznav.html [in Ukrainian].
4. Biblioteka normativno-pravovyh aktov SSSR [Library of normative-legal acts of the USSR]. Retrieved from http://www.libussr.ru/ [in Russian].
5. Vereshagin, A. (1874). *Putevye zametki po Chernomorskomu okrugu* [Travel Notes on the Black Sea District]. Moscow: Tip [in Russian].
6. Veselago, F. (1893). *Obshij morskoj spisok. Chast 7. Carstvovanie Aleksandra I* [General marine list. Part 7. Reign of Alexandra I]. St. Petersburg: Tipografiya Morskogo ministerstva [in Russian].
7. Druzhinina, E. (1981). *Yuzhnaya Ukraina v period krizisa feodalizma 1825-1861* [Southern Ukraine during the feudal crisis, 1825-1861]. Moscow: Nauka [in Russian].
8. Zvit pro diyalnist Hersonskogo robitnichogo tehnikumu vodnogo transport [Report on the activities of the Kherson Workers' Technical School of Water Transport]. Fund 472. Inventory 1. File 2, 52-56, 121. State Archive of Kherson region, Kherson [in Ukrainian].
9. Zvit pro robotu kursiv pidvishennya kvalifikaciyi osib robitnichih morskih profesij [Report on the work of advanced training courses for workers of maritime professions]. Fund 697. Inventory 1. File 185, 28. State Archive of Kherson region, Kherson [in Ukrainian].
10. Orlova, Z. (2012). *Z istoriyi morehidnoyi osviti na Hersonshini (kinec XIX – pochatok XX s.)* [From the history of nautical education in Kherson region (the end of XIX – the beginning of XX centuries)]. Kherson: Derzhavnyi arkhiv Khersonskoi oblasti [in Ukrainian].
11. Polnoe sobranie zakonov Rossijskoj imperii: sobranie vtoroe. Pechatano v tip-ii II otdeleniya sobstvennoj ego velichestva kancelyarii [The complete collection of legislation of the Russian Empire: the second collection. Printed in type II, department of His Majesty's own office]. (1835). (Vol. XI) [in Russian].
12. Rummel, Yu. (1907). *Torgovyj flot v ekonomicheskoj zhizni strany i vidy na ego razvitie v Rossii* [Merchant fleet in the economic life of the country and views on its development in Russia]. St. Petersburg [in Russian].
13. Skalkovskij, K. (1887). *Russkij torgovyj flot i srochnoe parohodstvo na Chernom i Azovskom moryah* [Russian merchant fleet and urgent shipping on the Black and Azov Seas]. St. Petersburg: Suvorin [in Russian].
14. Skrickij, N. (2003). Pervye chernomorskie morskie uchilisha [The first black sea marine schools]. *Morskoj flot,* 5, 32-33 [in Russian].
15. Hodakovskij, V. (2011). *Morskij litopis (1834-2011): vid uchilisha torgovelnogo moreplavannya do Hersonskoyi derzhavnoyi morskoyi akademiyi: narisi z istoriyi* [Maritime Chronicle (1834–2011): from the School of Merchant Shipping to the Kherson State Maritime Academy: essays on history]. Kherson: VNZ "HDMI" [in Ukrainian].

Lyashkevych A. I.,
orcid.org/0000-0002-0802-6489

FORMATION OF THE SOVIET SYSTEM OF MARINE EDUCATION (1922–1941)

In the article, forming of the system of marine education is described in the days of soviet power. Using materials of the worked out historical and archived sources, organization of educational process of Kherson working tekhnikumu of water-carriage is analysed (later Kherson marine tekhnikumu). For more deep understanding of theme the article a historical certificate is created about the events

of that period, where it is marked that in 1922 Advices of Labour and Defensive created in the system of Narkomatu of ways of report state steamship lines among which it was and Chernomorsko-azovske, and the Central rule of Derzhtorgflotu carried out general guidance their activity. In 1924 it was created unique point-of-sale-transport organization, which united transport ships, which belonged to different narkomatam, departments and joint-stock companies, including with a foreign capital. Then and centralized government a marine transport bases were founded as by the unique industry of national economy, not only ships, ports and dockyards, but also educational establishments entered in the infrastructure of which.

For more complete understanding of forming of marine education the stages of its development are described in a noted period, going near preparation of marine specialists of different type for providing of economic necessities of country, taking into account the features of geographical location of the Sonth region. Attention applies on the structure of curricula with pointing of blocks and disciplines which were obligatory for a study. Advice of Dnepr educational establishments, the representatives of Kherson tekhnikumu entered in which, was engaged in these questions, Oleshkivskoy and Golopristanskoy of nautical schools.

Biographic information of graduating students of tekhnikumu of soviet period, among which also there were navigators and sudnomekhaniki of ribopromislovogo fleet is given in research. Therefore it becomes firmly established in the article, that development of the system of marine education was in that time carried out in a horizontal plane.

Key words: marine education, educational establishments, marine specialists, tekhnikum, terms of studies, graduating students, education, disciplines, marine transport.

Дата надходження статті: 21.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Чернявський В. В.

УДК 377:656.6(09)«19/20»(043.3)
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi45.81*

Примакова В. В.*,
orcid.org/0000-0002-8914-6748

СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МОРЯКІВ У ЗАКЛАДАХ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (90-І РОКИ XX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)

Метою публікації є висвітлення актуальних проблем морської освіти в Україні, зокрема специфіки функціювання закладів освіти щодо забезпечення розвитку професійної компетентності в майбутніх моряків. Простежено зміни в змісті і завданнях підготовки здобувачів закладів морської освіти, виявлено комплекс чинників, що впливали на них упродовж аналізованого періоду.

У розвідці обґрунтовано теоретико-методичні засади проблеми, схарактеризовано практичні кроки в напрямі реалізації компетентнісного підходу до освітньої діяльності майбутніх фахівців у вітчизняних закладах морської освіти. Студіювання поліаспектної джерельної бази з проблеми пошуку сприяло окресленню чіткого проблемного вектору та визначенню кола питань, що не отримали достатнього висвітлення. До них віднесено контентний аналіз ключових понять, виявлення конструктивного досвіду розбудови напряму впродовж етапу, що розглядається, пошук ефективних шляхів професіоналізації працівників морського флоту в умовах сьогодення.

У статті визначено характер зрушень стосовно здобутків і перспектив забезпечення якісної підготовки майбутніх працівників морського профілю, що відбувалися на зламі

*© ***Примакова В. В.***

XX і XXI століть та простежено трансформацію підходів до вирішення нагальних проблем у цьому пошуковому полі на сучасному етапі розбудови вітчизняної морської галузі.

Особливу увагу звернено на розвиток морської освіти в умовах міжнародної співпраці, впливу євроінтеграції, світового досвіду на розроблення механізмів надання належної освіти та вирішення питань з подолання суперечностей, що виникають нині в національній системі відповідної підготовки.

Основними результатами вважаємо акцент на формуванні в майбутніх моряків гнучких, універсальних (м'яких) навичок, поруч з вузькоспеціалізованими. До них віднесено: комунікативні, когнітивні та навички емоційного інтелекту. Їхній розвиток має забезпечити високий рівень виконання фахівцями професійної діяльності, оскільки сприятиме умінню конструктивного вирішення проблемних ситуацій, швидкої орієнтації в динамічному світі та вчасного реагування на зміни в ньому.

Ключові слова: морська освіта; професійна компетентність; універсальні навички; компетентнісний підхід, майбутні моряки; зміст і завдання.

Постановка проблеми. Морська освіта як необхідний складник національної системи освіти України має давні традиції та масштабний досвід у справі професійної підготовки молодого покоління моряків. Готовність до виконання цієї складної діяльності й опанування популярної нині переважно серед юнаків професії передбачає необхідність відповідності майбутніх моряків вимогам, що висуваються до їхніх знань, умінь і навичок. У різні часи професіограма моряка містила як спільні, так і відмінні риси, якості, компетентності, потрібні для роботи на морських судах різного типу. У пострадянський період розвитку морської освіти, зміст якої істотно відрізнявся від підходів, що домінували в підготовці фахівців радянського періоду, вимоги до кваліфікації моряка суттєво змінювалися. У сучасному динамічному світі функції моряків постійно ускладнюються, що детермінує значне розширення й оновлення кола вимог до їхньої професійної кваліфікації.

Потужні зміни в змісті сучасної морської освіти зумовлені, передусім, важливістю його приведення до міжнародних стандартів, оскільки Україна як морська держава в умовах інтеграції у світову спільноту свого часу стала активним учасником міжнародної взаємодії. Однак трансформація розвитку галузі не має обмежуватися запозиченням зарубіжного досвіду для продуктивної її розбудови. Конструктивним напрямом небезпідставно визнається необхідність збереження при цьому кращих національних традицій і надбань. Підготовку конкурентоспроможної на міжнародному ринку праці та висококваліфікованої молоді продовжують здійснювати в закладах вітчизняної морської освіти, які останнім часом перебувають в умовах серйозної перебудови й інтенсивної модернізації.

Аналіз досліджень. Проблеми розвитку вітчизняної морської освіти в історичній ретроспективі глибоко досліджували Л. Герганов, А. Ляшкевич, І. Рябуха, О. Чорний та ін. Різні аспекти питання професійної підготовки майбутніх моряків ретельно розглядали М. Бабишена, О. Фролова, Н. Черненко та ін. Аналіз різнопланових джерел з проблеми дав підстави стверджувати наявність потужного масиву напрацювань щодо розвитку морської освіти в Україні. Водночас він засвідчив потребу глибокого вивчення особливостей підготовки майбутніх моряків у суперечливий період здобуття країною незалежності, коли на тлі занепаду освіти в цілому та прогресивних змін у галузі система морської освіти зазнала суттєвих трансформацій, які тривають і донині.

Мета статті – простеження специфіки розвитку морської освіти, зокрема підготовки майбутніх моряків на засадах компетентнісного підходу в період переорієнтації на потреби світової морської галузі (90-і роки XX – поч. XXI століття).

Виклад основного матеріалу. Формування і розвиток професійної компетентності майбутніх моряків здійснюється через цілеспрямовану діяльність системи навчальних і позанавчальних закладів, культурно-освітніх установ

та професійних інституцій з підготовки фахівців морської галузі в інтересах особистості, суспільства [3]. Виокремлюючи суттєві зміни, що відбувалися впродовж становлення і розбудови морської освіти, учені констатують, що теоретична і практична готовність курсантів на різних етапах забезпечувалася по-різному. Це залежало від різних чинників та переважно від комплексу фахових вимог та можливостей закладів морської освіти.

На основі комплексного ретроспективного аналізу розвитку морської освіти Півдня України в широких хронологічних межах А.Ляшкевич обґрунтувала авторську періодизацію. Основними періодами було названо: стихійно-установчий (1830-ті – друга половина 1850-х рр.); перший реформаторський (друга половина 1850-х – початок 1870-х рр.); другий реформаторський (початок 1870-х – початок 1900-х рр.); законодавчий (початок 1900-х – 1920 рр.); пошуково-уніфікаційний (1920-1991 рр.); наслідувально-оновлювальний (1991–2013 рр.), що виокремлювалися автором з урахуванням суспільно-політичних, економіко-правових та педагогічних детермінант [3]. Специфічність останнього періоду, виокремленого науковцем, привернула нашу увагу, оскільки він поєднував у собі орієнтацію на модернізацію системи в кардинально нових для країни і галузі умовах та намагання збереження традицій і здобутків минулого.

Простеживши тривалий шлях від епізодичного виникнення осередків освітньо-професійного середовища морської освіти, за відсутності єдиної програми її становлення на початку аналізованого періоду, до сучасної розбудови національної, якісно нової системи морської освіти (з паузою 1991–1995 рр.), А. Ляшкевич розкрила наскрізні змістові лінії розвитку морської освіти [3]. Зазначене дало підстави пов'язувати 90-і роки минулого століття з трансформаціями в змісті і методології підготовки майбутніх моряків, що носили як приклади деструктивного, так і зразки конструктивного вирішення проблем якісної професіоналізації працівників морської галузі.

Зазначений період взагалі переважна більшість дослідників пов'язують із багатьма освітніми нововведеннями. Зокрема, від початку дев'яностих років минулого століття в педагогічній теорії, а згодом і практиці, почали активно вживатися терміни «компетентність, компетентності, компетенції». Учені обґрунтовували контент дефініцій, активно обговорювали доцільність їх уживання в педагогічній лексиці.

Тогочасних освітян приваблювала новизна термінології, універсальність її використання. Водночас теоретики заперечували її новизну, простежуючи як відмінності, так і синонімічні зв'язки між ними та змістом суміжних понять «професіоналізм», «готовність до виконання діяльності», «знання, уміння і навички» [5]. Розуміння поняття «компетентність» у педагогіці тривалий час залишалося дискусійним, не достатньо узгодженим; воно і сьогодні має багато трактувань, оскільки визнається поліаспектним. Значного розроблення набула тоді проблема компетентнісного підходу й до розвитку морської освіти, зокрема в контексті підготовки висококваліфікованих моряків.

Загалом тогочасні нововведення не завжди носили системний характер, оскільки спрямування на стандартизацією підготовки майбутніх моряків відбувалося в незвичних умовах. До рівня компетентності фахівців торгівельного флоту висувалися нові вимоги, до забезпечення яких заклади морської освіти були не достатньо підготовлені.

Приєднання України до Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року (з подальшими поправками) (ПДНВ) [4], а також ухвалення угод з безпеки судноплавства, відображених у низці документів, ратифікованих державою, суттєво змінило вектор розбудови і морської освіти.

Аналіз системи професійної підготовки кваліфікованих робітників морського флоту на початку третього тисячоліття, здійснений Л. Гергановим, дав підстави стверджувати, що приведення змісту професійної компетентності робітників у відповідність до вимог роботодавців (судновласників), а також міжнародних документів, зміст яких містив нові вимоги до членів екіпажу морських суден, стало

вагомими підставами для змін в усій системі вітчизняної морської освіти. Від майбутніх моряків вимагали володіння сучасними методами та формами організації праці, засвоєння професійних вмінь і навичок роботи в реальних виробничих умовах. Дипломовані фахівці мали систематично розширювати свої знання та творчо використовувати їх у практичній діяльності, уміти ухвалювати самостійні рішення, розв'язувати проблеми й працювати в команді, бути готовим до перевантажень, стресових ситуацій тощо [1].

Продуктивними кроками в пошуках векторів розбудови морської освіти XXI століття вважалася контамінація ефективного досвіду минулого (через реактуалізацію основних здобутків і надбань) та впровадження інновацій (через опанування кращими новими розробленнями вітчизняного та зразками зарубіжного досвіду). Зазначене зумовило визначення нової стратегії в забезпеченні високого рівня професійної готовності майбутніх моряків, де знову однією з умов було окреслено орієнтир на реалізацію компетентнісного підходу.

Нині підготовка робітників морського профілю регламентується, крім національних нормативно-правових актів, ще й міжнародними, такими як: Міжнародна Конвенція про підготовку, дипломування моряків та несення вахти 1978 року (ПДНВ), що постійно доповнюється, постанови Кабінету Міністрів України, державні стандарти освіти та інші нормативні документи. Оскільки відповідно до положень Конституції України (ст. 9) чинні міжнародні договори визнано складниками національного законодавства, то першорядного значення на сучасному етапі набуває забезпечення розвитку й удосконалення професійної компетентності робітника морського профілю для виконання на високому рівні своїх професійних обов'язків. З огляду на вказане, Л.Герганов потрактовує професійну компетентність працівника морського профілю як систему, де її формування забезпечується відповідністю національним і міжнародним вимогам. Науковцем розроблено авторську концепцію з професійної підготовки працівника морського профілю, що розглядається з позицій суб'єктно-діяльнісного, компетентнісного та системного підходів, у яких судноплавні компанії можуть реалізувати переваги умов виробництва [1].

Упровадження компетентнісного підходу до професійної підготовки моряків, що підвищує рівень конкурентоздатності та мобільності робітника на ринку праці й зумовлено приписом, сформульованим у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. та закріпленим Національною рамкою кваліфікацій, характеризується зміщенням акцентів в освітній парадигмі від технологічного до результативного її складника, від загальної до особистісної орієнтації та впровадження в навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій [1]. Тож друге десятиріччя XXI століття характеризується продовженням оновлення переліку вимог до професійної компетентності моряків та відповідно підходів до її формування в закладах освіти. Відтак робиться акцент на тому, що суто знання, які складають основу професійної підготовки суднового персоналу, не завжди допомагають знайти оптимальний вихід із аварійних та небезпечних ситуацій.

Специфіка морської праці потребує готовності членів екіпажу судна узгоджено діяти в екстремальних ситуаціях, мати відповідний фізичний стан, уміти організувати працю і відпочинок, надавати вчасну допомогу членам екіпажу, ураховувати постійний вплив несприятливих чинників, володіти комплексом необхідних психічних властивостей: тривалістю уваги та вмінням розподіляти і концентрувати її, розвинутим просторовим мисленням, стійкою психікою й умінням миттєво й адекватно реагувати на проблемні ситуації [1].

Опікуючись вирішенням глобальних проблем розвитку морської освіти, сучасний працівник флоту має володіти не тільки комплексом вузькопрофесійних спеціальних знань, суто фахових умінь, а й універсальними (гнучкими, м'якими) навичками, володіння якими передусім забезпечує успішність виконання діяльності.

Тож до вивчення цих питань долучилися сьогодні провідні науковці та перспективні дослідники.

Soft skills або «м'які навички», як такі, що передбачають уміння вирішувати складні проблеми, формувати в людини контекстне мислення, навички тонкої (ефективної) комунікації, прогнозування, стимулювати розвиток емоційного інтелекту є нині предметом вивчення багатьох вітчизняних (І. Бех, М. Меєрович, О. Савченко) і зарубіжних (Т. Бьюзен, М. Гафітулін, Ю. Тамберг) учених. Потенціал розвитку гнучких навичок особистості в швидкій адаптації до змін досліджували А. Горлова, К. Коваль, Г. Чепурний та ін. У зв'язку зі змінами переліку основних компетентностей, що висуваються до здобувачів морської освіти та до їхньої професіограми в майбутньому, актуальності набувають проблеми формування в фахівців універсальних якостей і компетенцій.

Під м'якими навичками, за визначеннями сучасних науковців, розуміють комплекс неспеціалізованих, універсальних навичок, володіння якими сприяє успішній, активній участі фахівця в професійній діяльності, забезпечуючи її оптимальність, високу ефективність, продуктивність, результативність. Називаючи такі навички «надпрофесійними», основною їхньою відмінністю від спеціалізованих, дослідники визнають відсутність нерозривного зв'язку із конкретною сферою вживання або застосування, адже вони допомагають особистості зростати в будь-якій сфері [6]. З огляду ж на специфіку професії моряка, яку відносять до розряду екстремальних, сформованість цих навичок набуває істотного значення.

Опанування м'якими навичками, передбачає забезпечення сформованості комунікативної компетентності, застосування потенціалу високої креативності, організації продуктивної командної роботи, здатності управління емоціями, а також стимулювання стійкої потреби в саморозвитку й самореалізації. У репрезентованій К. Коваль класифікації визначено такі основні групи м'яких навичок [2]: соціально-комунікативні, когнітивні та такі, що становлять атрибути особистості і складники емоційного інтелекту.

До групи навичок першої категорії дослідницею включено комунікативні і міжособистісні навички, а також навички групової роботи, де приділяється особлива увага формуванню таких якостей: лідерство, відповідальність, етика міжособистісних відносин. Категорію когнітивних складають критичне мислення, навички вирішення проблемних ситуацій, нестандартне мислення, управління інтелектуальним навантаженням, оригінальність ідей, навички самоосвіти, медіаграмотність, таймменеджмент. Складниками третьої категорії названо ті особистісні якості, сформованість яких надає конструктивного акценту в обранні вектору будь-якої діяльності: емоційний інтелект, чесність, оптимізм, гнучкість, креативність, умотивованість, емпатію [там само]. Визнаючи важливість кожного складника окресленої класифікації, зазначимо необхідність системного та неперервного розвитку кожної категорії soft skills майбутніх і дипломованих моряків у їхній освітній і професійній діяльності.

Морська освіта має потужний потенціал і певний досвід у напрямі вирішення цих завдань. Під час проходження практики, якій приділяється багато часу, надається можливість професійного зростання засобами формування вищезазначених навичок. Зміст спеціально розроблених лекційних, семінарських і практичних занять з різних дисциплін, передбачених навчальними планами закладів морської освіти, містить необхідне спрямування щодо специфіки організації такої діяльності. Робота під час занять передбачає виконання системи вправ для опанування навичками командної роботи, акумулювання й упорядкування інформації, лідерської поведінки щодо ухвалення стратегічних рішень, критичного мислення та управління конфліктами.

Визначаючи налагодження тонкої комунікації основою успішної взаємодії членів команди, оскільки передбачає продуктивне міжособистісне спілкування, на перший

план виступає формування комунікативних навичок. Якісною і продуктивнішою буде їхня професійна діяльність за умови опанування методами таймменеджменту, що забезпечують ефективне використання часу як найціннішого ресурсу в житті людини.

У процесі підготовки та оцінювання професійної компетентності в навчальних закладах морської галузі для відпрацювання професійних навичок широко використовують тренажери та тренажерні комплекси [1]. Завдяки створенню віртуального професійного середовища на тренажерному обладнанні курсант має можливість тренуватися в ухваленні остаточного рішення, удосконалювати швидкість та якість розумових і практичних дій, аналізувати їхні наслідки шляхом спроб і помилок.

Висновки. Ефективність забезпечення професійної підготовки майбутніх моряків на засадах компетентнісного підходу вбачаємо в контамінації конструктивного вітчизняного й інноваційного світового досвіду та його активному застосуванні в оволодінні знаннями та практичними навичками. На сучасному етапі розвитку морської освіти продуктивною вважаємо діяльність відповідних закладів щодо розширення змісту підготовки системною роботою з опанування майбутніми моряками універсальними (м'якими навичками). До їхнього кола відносять навички функціональної грамотності особистості, розвиток яких сприяє швидкій адаптації до трансформацій, що відбуваються в динамічному світі. На відміну від вузькопрофесійних вони дають змогу кожному індивіду вільно орієнтуватися в конструктивних механізмах еволюції складно організованих систем, як у станах рівноваги, так і ентропії, а також у пошуках альтернативних шляхів вирішення проблем, прогнозування подальшого розвитку зазначених систем. Це підтверджує актуальність проблеми формування гнучких навичок у розвитку компетентності майбутніх працівників морської галузі.

Перспективними напрямами подальших досліджень визначаємо розгляд можливостей системи морської освіти в забезпеченні якісної професійної підготовки майбутніх фахівців та розроблення навчально-методичного забезпечення, фундаментом якого було б поєднання реактуалізованого продуктивного досвіду минулого та найефективніших інновацій.

Список використаних джерел:

1. Герганов Л. Д. Професійна підготовка кваліфікованих робітників морського профілю на виробництві: теорія і практика : монографія. К. : Педагогічна думка, 2012. С. 98–121.
2. Коваль К. Розвиток soft skills студента – один важливих чинників працевластування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту.* 2015. № 2. С. 162–167.
3. Ляшкевич А. І. Організація морської освіти на півдні України в XIX – початку XXI століттях : монографія. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2018. 478 с.
4. Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року (консолідований текст з манільськими поправками). Київ : ВПК «Експрес– Поліграф», 2012. 568 с.
5. Примакова В. В. Післядипломна освіта вчителів початкових класів в Україні (середина XIX – початок XXI століття) : монографія. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. 336 с.
6. Федорова О. В. Формирование hard skills, soft skills и digital skills у студентов факультета информационных технологий. УВО «Университет управления «ТИСБИ». *Вестник «ТИСБИ»*. 2018. № 2. С. 335–341.

References:

1. Herhanov, L. D. (2012). *Profesiina pidhotovka kvalifikovanykh robitnykiv morskoho profiliu na vyrobnytstvi: teoriia i praktyka* [Vocational training of skilled marine workers in production: theory and practice]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

2. Koval, K. (2015). Rozvytok soft skills studenta – odyn vazhlyvykh chynnykiv pratsevlastuvannia [The development of student soft skills is one of the important factors of employment]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu*, 2, 162–167 [in Ukrainian].
3. Liashkevych, A. I. (2018). *Orhanizatsiia morskoi osvity na pivdni Ukrainy v 19 – pochatku 21 stolittiakh* [Organization of marine's education in the south of Ukraine in the 19 – beginning 21 centuries]. Kherson: KVNZ "Khersonska akademiia neperervnoi osvity" [in Ukrainian].
4. Mizhnarodna konventsiia pro pidhotovku i dyplomuvannia moriakiv ta nesennia vakhty 1978 roku (konsolidovanyi tekst z manilskymy popravkamy) [International Convention on the Training and Certification of Seafarers and Watchkeeping, 1978 (consolidated text, with amended)]. (2012). Kyiv: VPK "Ekspres– Polihraf" [in Ukrainian].
5. Prymakova, V. V. (2014). *Pisliadyplomna osvita vchyteliv pochatkovykh klasiv v Ukraini (seredyna 19 – pochatok 21 stolittia)* [Postgraduate education of primary school teachers in Ukraine (mid-19th – beginning of 21st century)]. Kherson: KVNZ «Khersonska akademiia neperervnoi osvity» [in Ukrainian].
6. Fedorova, O. V. (2018). Formyrovanye hard skills, soft skills y digital skills u studentov fakulteta ynformatsyonnukh tekhnolohyi UVO [Formation of hard skills, soft skills and digital skills in students of the Faculty of Information Technology]. *Unyversytet upravlenyia "TYSBY". Vestnyk "TYSBY"*, 2, 335–341 [in Russian].

Prymakova V. V.
orcid.org/0000-0002-8914-6748

SPECIFICITY OF DEVELOPMENT FUTURE SEALERS' PROFESSIONAL COMPETENCE IN UKRAINIAN MARITIME EDUCATIONAL INSTITUTIONS (90TH YEARS OF XXTH – BEGINNING OF XXIST CENTURY)

The purpose of the publication is to highlight the current problems of maritime education in Ukraine, in particular the specifics of the functioning of educational institutions to ensure the development of professional competence in future sealers. Changes in the content and tasks of preparation of applicants for maritime education have been monitored, a set of factors that have influenced them during the analyzed period has been identified.

In the article substantiates the theoretical and methodological foundations of the problem, describes the practical steps in the direction of implementing a competent approach to the educational activities of future specialists in Ukrainian maritime educational institutions. Studying a polyaspectic source base on a search problem helped to identify a clear problem vector and identify a range of problems that did not receive sufficient coverage. These include a content analysis of key concepts, the identification of a constructive experience of building a direction during the current stage, the search for effective ways to professionalize the Navy in the present.

The article identifies the nature of the shifts in the achievements and prospects of quality training for future sailors in the XXth and XXIst centuries and traces the transformation of approaches to solving urgent problems in this problem field at the present stage of development of Ukrainian maritime industry.

Particular attention is paid to the development of maritime education in the context of international cooperation, the impact of European integration, world experience on the development of mechanisms for the providing of proper education, and the resolution of issues that currently arise in the national system of education.

The main results are the emphasis on the formation of future sailors, along with highly specialized skills, flexible, soft skills. These include: communicative, cognitive and emotional skills. Their development should ensure a high level of fulfillment by future professionals of professional activity, as it will contribute to the ability to constructively solve problematic situations, to quickly orient in a dynamic world and to respond promptly to changes in it.

Key words: maritime education; professional competence; universal skills; competence approach, future sailors; content and tasks.

Дата надходження статті: 18.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Янкович О. І.

УДК 37.035.6:371(477.8)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi45.80

Багрій М. А.*,
orcid.org/0000-0002-3506-9900

ДОРОБОК ПИСЬМЕННИКІВ-УЧИТЕЛІВ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ КІНЦЯ XVIII – 30-ТИХ РОКІВ XX СТ.

Доробок письменників-учителів кінця XVIII – 30-тих років XX ст., які працювали в школах Західної України, є достовірним джерелом інформації про розвиток шкільництва та становище вчителя в зазначений історичний період. Будівництво освітньо-виховної справи досліджуваного періоду вимагало ініціативних, відданих своїй справі людей, які б узяли керівництво цим процесом у свої руки, і засобів, що забезпечили б виконання визначених завдань. Зображено організаторів просвітницького руху на західноукраїнських землях, суперечності між традиційною, офіційною концепцією щодо навчання та виховання та підходами, що брали за зразок західну педагогіку й досвід європейської школи.

Аналіз життя і діяльності, літературних творів письменників-педагогів надає нам можливість зробити висновок, що просвітництво, громадянська свідомість, патріотизм, відданість інтересам народу властиві, насамперед, самим митцям. Аналізуючи літературні твори громадську та просвітницьку діяльність, ми бачимо, що вони насичені різноманітними виховними ситуаціями, характерами, поглядами, вчинками людей, які жили в першій половині XX століття на територіях сучасної Західної України.

Навчальна діяльність західноукраїнських письменників-учителів кінця XIX – 30-х років XX століття, які працювали та працювали в школах Західної України, є надійним джерелом інформації про розвиток шкільництва в цей історичний період. Побудова виховної роботи в досліджуваний період вимагала заповзятливих, відданих людей, які брали б керівництво в цьому процесі у свої руки, та засобів для забезпечення виконання визначених завдань.

За результатами дослідження встановлено, що важливу роль у реалізації освітньо-виховних завдань і формуванні педагогічно-просвітницьких орієнтирів мала діяльність громадських культурно-освітніх та педагогічних, заснованих й очолюваних визначними представниками західноукраїнської інтелігенції: педагогами, письменниками та освітніми діячами Західної України.

Ключові слова: освіта, письменники-учителі, Західна Україна, доробок, шкільництво.

Постановка проблеми. Освітня діяльність західноукраїнських письменників-учителів кінця XIX – 30-тих років XX ст. у контексті розвитку української педагогічної думки є достовірним джерелом розвитку шкільництва в зазначений історичний період. Будівництво освітньо-виховної справи досліджуваного періоду вимагало згуртування української нації, збільшення відданих своїй справі людей, які б виконували визначені цілі і завдання.

Аналіз досліджень. Попри те, що західноукраїнські письменники-учителі у своїй діяльності й у творах окреслювали актуальні питання навчання і виховання молодого покоління, ґрунтовного і цілісного дослідження цієї наукової проблеми не здійснено. Актуальні й нагальні освітні і виховні проблеми та потреби дітей і юнацтва у творчості західноукраїнських письменників-учителів кінця XIX – 30-ті рр. XX ст. частково відображено в дослідженнях Г. Білавич, О. Гнідана, Т. Завгородньої, В. Качкана, О. Любара, П. Маланюка, Ф. Потушняка, М. Романюка, В. Яременка та ін.

Мета статті – у контексті розвитку української педагогічної думки проаналізувати доробок письменників-учителів Західної України досліджуваного періоду.

*© *Багрій М. А.*

Виклад основного матеріалу. Розпочати наші наукові пошуки в межах наукового дослідження почнемо з постаті О. Духновича. Хоча автора можна назвати «галичанофілом», своїх адресатів у Галичині він називав «братами», «приятелями». Саме тут вийшли такі його основоположні праці: «Народная педагогія в пользу училищ і учителей сельских», «Краткій землепис для угорських Русинов», «Состояніе Русинов в Угорщині», «Правила чина св. Василія Великого в Угорщині» [6, с. 174].

У цьому зв'язку, на нашу думку, варто зазначити наукові доробки І. Вагилевича щодо мовознавства та лексикографії: підручники «Граматика малоруської мови в Галичині» (1845 р.) і «Початкові правила малоруської граматики» (1846 р.). Він створив також працю «Розправи про мову південно-руську» (неопубліковану), де зробив спробу діалектологічного поділу української мови на «київські» і «галицькі» говірки; збирав матеріали до українсько-німецько-латинського словника, монографії про символіку в слов'янських народних піснях тощо.

Яскравим письменником-учителем цього періоду можна назвати П. Куліша, який був учителем у дворянській школі в Рівному, згодом – викладачем Петербурзького університету. У своєму творі «Записки о Южной Руси» вперше вжив новий український правопис – «кулішівку» (таку назву правопис отримав пізніше). «Кулішівка» стала початком стабільного українського правопису, оскільки до цього правопис нашої мови через належність українських територій до різних держав був строкатим і неуніфікованим. Також до здобутків П. Куліша можна віднести українську «Граматку».

Автором й упорядником хрестоматій (читанок) з української літератури для гімназій та вчительських семінарій був О. Барвінський: «Виїмки з українсько-руської літератури», «Вибір з української літератури», «Історія української літератури» (1920 р.) та інші. Запровадив фонетичний правопис і термін «українсько-руський» у шкільних підручниках та пресі. Написав низку статей з проблем шкільної освіти, української історії, мовознавства, політичного життя [5].

Варто згадати й Івана Левицького (1850–1913 рр.). Основні його праці: «Галицко-русская библиография XIX столетия» (т. 1-2, 1888–1895 рр.), «Українська бібліографія Австро-Угорщини» (т. 1–3, 1909–1911 рр.), «Галицько-руська бібліографія за роки 1772–1800 рр.» (1903 р.), «Прикарпатська Русь в XIX въцъ в життеписахъ и портрэтах en дъятелъвъ…» (1896 р.). Оповідки та дослідження: «Молитвослов для мірян», «Дмитро Детко, рускій воевода перемиській: Историчне оповўданье», «Три побратимы або якъ поконали люде бўду», «Реєстр наукових і літературних праць проф. Михайла Грушевського», «Александр Барвўнскій в исторіи культурного движения руского народа на Прикарпатю», «Матеріали до історії народного шкільництва в Галичині в 1803–1821 роках» [4].

Омеляна Поповича, на нашу думку, також можна долучити до плеяди письменників-учителів, адже викладав українську та німецьку мови на приватних курсах учительської семінарії (1922–1923 рр.). Згодом за конкурсом посів посаду шкільного референта при українському педагогічному товаристві «Рідна школа», і, працюючи на цій посаді, вніс значний вклад у розвиток західноукраїнського шкільництва.

Дійсно народним вчителем був Любомир Селянський або Іван Петришин (1850–1912 рр.) − український поет, новеліст, перекладач, публіцист та пісняр. Свої поезії та оповідання він писав за зразком співомовок Степана Руданського, дописував до «Хлопської правди» і «Зорі». Писав до «Січей» під псевдонімом Любомир Селянський. Відомі кілька його віршів до мелодій: «Наш меч і клич» та «Заспіваймо пісні».

До західноукраїнських письменників-учителів можна віднести Михайла Пачовського (1861–1933 рр.), який деякий час редагував дитячий журнал «Дзвінок» та після приходу поляків змушений був повернутися до учительства. Досі не втратили своєї цінності його розвідки «Замітки до науки руської мови в середніх школах» (1898 р.), «Соті роковини народного письменства Руси-України. Пам'яті Івана

Котляревського» (1898 р.), «Ілюстроване українсько-руське письменство в життєписах для молодежи» (1909 р.), «Виїмки з українсько-руського письменства 16–17 ст. для вищих кляс середніх шкіл» (1916 р.) та інші. Ці праці, безперечно, мали великий вплив не тільки на навчально-виховний процес у тодішніх навчальних закладах, але й розкривали актуальні проблеми подальшого розвитку мови та літератури, просвітництва [4].

Ще однією українською письменницею та педагогом була Євгенія Іванівна Бохенська, іноді Бохенська-Танчаковська (1867–1944 рр.), яку вважали однією з кращих учительок не лише Галичини, а й усієї Західної України, вона навчала сільських дітей майже шість десятиліть. Окрім педагогічної роботи, авторка займалася й літературною діяльністю, у якій твердо окреслювалась її громадянська позиція і характерний національний колорит. Євгенія Бохенська залишила після себе безцінні записи українського пісенного фольклору, прислів'їв, приказок, загадок.

Варто зазначити й спадщину дружини М. Грушевського − Грушевської Марії-Іванни (1868–1948 рр.) − української вчительки та перекладача. Вона перекладала твори російських і французьких письменників. У її інтерпретації вийшла збірка оповідань Антона Чехова «Змора» (1901 р.). Друкувала статті на мистецькі теми в «Літературно-науковому віснику», «Артистичному віснику» та інших львівських виданнях [7].

Також цікавим є досвід Осипа Маковея (1867–1925 рр.) − поета, прозаїка, публіциста, літературного критика, редактора багатьох періодичних видань та досвідченого педагога. Життєвий шлях письменника пов'язаний з містом Заліщики Тернопільської області, де директорував учительською семінарією і викладав українську літературу. У 1898–1900 роках видав серію художніх творів «Артистично-літературні новини». У подальшому (1900 р. і 1905 р.) видав віршований молитовник «Із глибини воззвах» і в 1902 р. поему «Зарваниця», що були зразком української релігійної поезії [8, с. 602].

Учителював та писав твори й Денис Лукіянович. До його творчих здобутків відносимо такі праці: «Сабашева вечеря» (1889 р.), «Новели» (1895 р.), «Ескізи та оповідання» (1897 р.), «Багнітки» (1899 р.), Дилогія «За Кадильну» (1902 р.) та «Від кривди» (1904 р.), «Філістер» (1909 р.), «Під свій прапор» (1917 р.), «Але не просто народжений» (1925 р.), «Я − з більшістю» (1934 р. та 1935 р.), «Франко і Беркут» (1956 р.).

У 1908 році дебютував як письменник Осип Васильович Турянський (псевдонім − Іван Думка; 1880–1933 рр.), який учителював у середніх школах Галичини. У цей рік у альманасі віденської «Січі» вийшли його новели «Курка», «Ей, коб були мене вчили», «Де сонце?». Згодом, з 1910 р., у Перемишлянській гімназії викладав українську мову та літературу.

Іван Миколайович Галущинський (1882–1944 рр.) – автор статей на педагогічні та громадсько-політитичні теми в періодиці (прикладом є його відома праця 1903 року «Дарвінізм, або наука о походженю»), працював учителем гімназії в Тернополі.

Працював у школі українознавства Володимир Петрович Радзикевич (1886–1966 рр.). Автор «Короткого нарису історії української літератури» (1922 р.), повісті «Шляхом туги» (1923 р.), твору для дітей «Пригоди Юрчика Кучерявого» (1921 р.) та ін. Крім того, писав повісті з галицького життя «Шляхом туги» (1923 р.) тощо [2, с. 514].

У 1927 році викладав у вчительській семінарії Українського педагогічного товариства у Львові Микола Матіїв-Мельник (насправді − Микола Матійович Мельник; 1890–1947 рр.). З 1928 року викладав у різних приватних середніх навчальних закладах, зокрема у Львівській приватній гімназії сестер. Під час свого учительства побачили світ його повісті «За рідне гніздо» (1927 р.) та «Крізь дим і згар» (1928 р.), новела «На чорній дорозі» (1930 р.). Він є автором поетичних збірок «На вавілонських ріках» (1921 р.), прозових творів «По той бік греблі» (1922 р.), «За рідне гніздо» (1927 р.), «Крізь дим і згар» (1928 р.), «На чорній дорозі» (1930 р.) та ін. Перші видання: поема «На ріках вавілонських» (Коломия, 1921 р.), збірка оповідань «По той бік греблі» (Коломия,

1922 р.). Збірки новел у львівських видавництвах «За рідне гніздо» (1927 р.), «Крізь дим і згар» (1928 р.), «На чорній дорозі» (1930 р.) − були визнані найкращими книжками року [4].

На нашу думку, потрібно згадати постать Юрія Гринюка (1891–1937 рр.), який був письменником і вчителював. За часів румунської окупації в 1919 році видав збірку поезій з часів Першої імперіалістичної війни під назвою «У кровавому танці». У його писемницькому доробку рукописи, збірки поем і віршів за 1927–1930 роки («Залізом співаю», «Світ за очі», збірки поезій «В кривавому танку», «Старці з торбами йдуть», «Дзвін смерті», «Діти Підгір'я», «На мості», «Мій смуток»). На думку багатьох науковців, у них відкрито свіжий пласт у галицькому письменстві.

Учителькою середніх шкіл була Мілéна Руднúцька. І хоча одна з феміністичних активісток значну частину діяльності присвячувала журналістиці, є її окремі твори, зокрема: «Українська дійсність і завдання жінки» (1934 р.), «Західна Україна під більшовиками» (1958 р.), «Дон Боско. Людина, педагог, святий» (1963 р.), «Невидимі стигмати» (1970 р., про патріарха Йосифа Сліпого).

До спільноти письменників-просвітників відносимо народного вчителя Дмитра Рудика (1893–1955 рр.). Незважаючи на свою активну громадську діяльність, він встигав ще й творити, здебільшого це була публіцистика. Та через лихі сталінські та соціалістичні часи більшість його творів невідомі, а то й не збереглися, наразі наводимо кілька збережених творчих розвідок Дмитра Рудика: «От це людина, Борис Дмитрович Грінченко», «Короткий огляд українського письменства для середніх шкіл та самоосвіти», «Марко Черемшина», «Ольга Кобилянська», «Вивчаємо спадщину Івана Франка», «Етюди західноукраїнської літератури» [5, с. 216].

Здійснював свою просвітницьку діяльність Василь Костинюк (1897–1942 рр.). Перші свої творчі роздуми Василь Костинюк подав на розгляд коломийським редакціям, і в 1925 році в газеті «Голос Дяків» вийшли його перші журналістські дописи. Пізніше він налагодив добру співпрацю з львівськими виданнями «Громадський Голос», «Робітнича справа», «Календар для всіх», «Приятель народу» та іншими. На шпальтах цих видань постійно з'являлися гострі й спонукальні дописи із гуцульської глибинки, писані як літературною мовою, так і гуцульською говіркою; це були новели із життя.

Висновки. Основні ідеї, що обстоювали галицькі письменники-педагоги Західної України першої третини ХХ ст., можна сформулювати таким чином:

– школа є основою держави, вона повинна бути національною;

– учитель є другом дитини, який повинен постійно працювати над самовдосконаленням (розробка моделей самоосвіти);

– головними принципами навчання виступають індивідуалізація, психологізація, урахування індивідуальних особливостей дитини, дитиноцентризм, зв'язок із життям, насичення змісту освіти регіональним, українознавчим компонентом;

– підвищення ролі родинного, національного, патріотичного, морального виховання в педагогічному процесі за допомогою співпраці сім'ї, школи, громадських і юнацьких організацій;

– підвищення виховного потенціалу молодіжних, громадських організацій, розробка методики виховної роботи в них;

– обґрунтування мети української школи, у якій пріоритет віддається вихованню, а навчання виступає засобом навчання;

– посилення виховної функції навчального процесу;

– «синтезування» навчання як передумова інтеграції в навчальному процесі;

– посилення виховного впливу творів художньої літератури на учнів;

– організація та забезпечення педагогічного всеобучу батьків;

– використання «госпітацій» у закладах з підготовки вчителів тощо.

Викладений у статті доробок західноукраїнських письменників-учителів повинен мати ефективне застосування в організації навчання учнів та студентів, а це –

національний характер освіти, її народність, повага до рідної мови, формування християнських цінностей, культури і моралі з метою виховання справжніх українців. А пошук найбільш ефективних шляхів проведення такої роботи може складати перспективу подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел:

1. Гнеп М. Омелян Попович: [Біографія]. *Голос краю*. 2003. 17 жовт. (№ 42).
2. Гнідан О. Історія української літератури. Кінець XIX – початок XX ст.: у 2 кн.: підручник. К. : Либідь, 2005. 624 с.
3. Ковалець Л . Із федьковичезнавчих студій Осипа Маковея : [до 175-ліття від дня народження поета]. *Українська мова і література в школі*. 2009. № 7. С. 43–44.
4. Лекції з історії світової та вітчизняної культури. Національно-культурне відродження у Галичині. URL : http://slv.com.ua/bookz/210/7989.html.
5. Любар О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. К. : Знання, 2006. 447 с.
6. Маланюк П. М. Освітні тенденції та виховні ідеали просвітницьких сподвижників Галичини. Тернопіль, 2000. 160 с.
7. Медведик П. Грушевська Марія-Іванна Сильвестрівна. Тернопільський енциклопедичний словник : у 4 т. Тернопіль : Видавничо-поліграфічний комбінат «Збруч». Т. 1 : А–Й. 2004. С. 425.
8. Сірополко С. Історія освіти в Україні. К. : Наук, думка. 2001. 912 с.

References:

1. Gnep, M. (2003). Omelyan Popovych [Omelyan Popovich]. *Holos kraiu,* 42 [in Ukrainian].
2. Gnidan, O. (2005). *Istoriya ukrayinskoyi literatury. Kinets XIX – pochatok XX st.* [History of Ukrainian Literature. The end of the nineteenth and the beginning of the twentieth century]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
3. Kovalets, L. (2009). Iz fedkovycheznavchykh studiy Osypa Makoveya: do 175-littya vid dnya narodzhennya poeta [From the Fedkovic studios of Osip Makovey: to the 175th anniversary of the birthday of the poet]. *Ukrayinska mova i literatura v shkoli,* 7, 43–44 [in Ukrainian].
4. Lektsiyi z istoriyi svitovoyi ta vitchyznyanoyi kultury. Natsionalno-kulturne vidrodzhennya u Halychyni. [Lections on the history of world and national culture. National-cultural revival in Galicia]. Retrieved from http: // slv.com.ua/bookz/210/7989.html. [in Ukrainian].
5. Ljubar, O. (2006). *Istoriya ukrayinskoyi shkoly i pedahohiky* [History of Ukrainian school and pedagogy]. Kyiv: Znannya [in Ukrainian].
6. Malanyuk, P. (2000). *Osvitni tendentsiyi ta vykhovni idealy prosvitnyts'kykh spodvyzhnykiv Halychyny* [Educational tendencies and educational ideals of educational associates of Galicia]. Ternopil [in Ukrainian].
7. Medvedik, P. (2004). *Hrushevska Mariya-Ivanna Sylvestrivna. Ternopilskyy entsyklopedychnyy slovnyk: u 4 t.* [Grushevskaya Maria-Ivanna Silvestrovna. Ternopil encyclopedic dictionary in 4 volumes]. (Vol. 1). Ternopil: Vydavnycho-polihrafichnyy kombinat "Zbruch" [in Ukrainian].
8. Siropolko, S. (2001). *Istoriya osvity v Ukrayini* [History of education in Ukraine]. Kyiv: Nauk. dumka [in Ukrainian].

Bagriy M. A.,

orcid.org/0000-0002-3506-9900

THE COST OF WRITERS-TEACHERS OF WESTERN UKRAINE IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF THE UKRAINIAN PEDAGOGICAL THOUGHT OF THE END OF THE XYIII – 30TH YEARS OF THE XXTH CENTURY

The cost of writers-teachers at the end of the 19th-30th years of the XXI century who worked in schools in Western Ukraine is a reliable source of information about the development of school and the position of a teacher in the specified historical period. Construction of the educational and educational work of the investigated period required the initiative, devoted to the work of people who would take the leadership of this process into their own hands, and the means that would ensure the fulfillment of the tasks. The organizers of the educational movement in Western Ukraine

are depicted, contradictions between the traditional, official conception of education and education, and approaches that have taken Western Western pedagogy and European school experience as a model.

Analysis of life and activity, literary works of writers and teachers gives us the opportunity to conclude that education, civic consciousness, patriotism, devotion to the interests of the people are inherent, first of all, by the artists themselves. Analyzing literary works of public and educational activities, we see that they are saturated with various educational situations, characters, views, actions of people who lived in the first half of the twentieth century in the territories of modern Western Ukraine.

The educational activity of Western Ukrainian writers-teachers of the end of the XIX – 30s of the XX century, who worked and worked in the schools of Western Ukraine, is a reliable source of information about the development of schooling in this historical period. The construction of educational work in the period under study required enterprising, dedicated people who would take the lead in this process into their own hands, and the means to ensure the implementation of the tasks.

According to the results of the study, the activities of public cultural, educational and pedagogical institutions, founded and headed by prominent representatives of the Western Ukrainian intelligentsia: educators, writers and educational figures of Western Ukraine, had an important role in the implementation of educational and educational tasks and the formation of pedagogical and educational guidelines.

Key words: education, writer-teachers, Western Ukraine, work, schooling.

Дата надходження статті: 17.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Білавич Г. В.

УДК 378.14(410)"19/20":656.61(043) К78
***DOI** https://doi.org/10.37915/pa.vi45.76*

***Красновська І. П.**[*],*
orcid.org/0000-0003-1258-0754

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПОНЯТЬ «КОМПЕТЕНЦІЯ» І «КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У ДОСЛІДЖЕННЯХ НАУКОВЦІВ (ДРУГА ПОЛОВИНА XX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)

У статті окреслено витоки компетентнісної освіти з 1960-х років минулого століття у Великобританії, Німеччині та Сполучених Штатах Америки, зазначено умовний поділ процесу становлення трьох етапів компетентнісної освіти, проаналізовано та теоретично обґрунтовано поняття «компетенція» та «компетентність». Використовуючи наукові праці вчених, здійснена спроба визначити, що компетенція – це знання, уміння та навички, що виявляються в різних життєвих ситуаціях і якими особистість повинна оволодіти в межах конкретної установи. Компетентність розглядається не просто як володіння знаннями, а як інтегративне поєднання теоретичних знань, практичних умінь і навичок, мотивації, особистісних цінностей, якостей та забезпечує спроможність людини виконувати певну діяльність. Компетентний спеціаліст буде застосовувати той метод, який найбільше підходить у конкретній галузі.

Схарактеризовано синонімічність та розбіжність означених понять у дослідженнях науковців. Зокрема, деякі доводять, що між поняттями «компетенція» і «компетентність» є смислова спорідненість та співзвучність, тому й не вважають за потрібне їх розмежовувати. Однак інші науковці під компетенцією розуміють знання, уміння, навички, цінності, досвід особистості, які в довільних поєднаннях та комбінаціях на практиці будуть вдало реалізовуватися завдяки компетентності.

[*]© ***Красновська І. П.***

Обґрунтовано поняття «компетенція» і «компетентність» різних дослідників (Н. Бібік, М. Пентилюк, Дж. Равен, А. Хуторський) на основі вивчення наукової літератури в період другої половини XX – початку XXI століття, які доводять, що під компетенцією варто розуміти знання і вміння, які дозволяють особистості виконувати дії, а виконання конкретних завдань у певній галузі треба трактувати як компетентність. На думку вчених, поняття взаємодоповнюються.

Ключові слова: компетенція, компетентність, компетентнісна освіта, комунікативна компетентність, навчання, виховання, навчальний процес, особистість, знання, уміння, навички.

Постановка проблеми. Компетентнісна освіта, основою якої є компетентнісний підхід, усе більше набирає силу в контексті нової національної системи освіти. Цьому посприяла загальноєвропейська й світова тенденція інтеграції, глобалізації світової економіки, стандартизації європейської освіти на засадах Болонської угоди. По-новому трактують знання, уміння та навички, які потрібні для здійснення професійної діяльності. Проте нині актуальними є поняття «компетентність» і «компетенція», які науковці тлумачать узагальнено. Варто зазначити, що єдиних визначень цих термінів сьогодні немає. До того ж, уточнення потребують відношення між вищезазначеними ключовими поняттями.

Аналіз досліджень. Проблемою дослідження понять «компетенція» і «компетентність» займалися і продовжують займатися багато вчених у різних країнах. Зокрема, теоретичному аналізу понять, їхньому порівнянню, визначенню спільних та відмінних рис присвячено публікації Н. Бібік [1], М. Головань [4], С. Лейко [7], Н. Нагорної [8].

Трактував поняття як синонімічні Дж. Равен [10], але протилежної думки дотримуються В. Краєвський [6], А. Хуторський [11], які вважали, що поняття треба чітко розмежовувати.

Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні сутності понять «компетенція» і «компетентність» та встановленні відношень між ними, а також їхньої важливість у сучасній педагогічній науці.

Виклад основного матеріалу. Кінець XX – початок XXI століття – це не лише хронологічні межі, а й період модернізації національної вищої освіти, який був зумовлений тим, щоб здобувачі освіти після закінчення освітніх закладів отримували дипломи європейського рівня. Добре відомі та всім зрозумілі поняття змінюються на нові. Не винятком стали «знання», «уміння», «навички», «навчання», «виховання», які всі освітяни називають сучасними іншомовними термінами «компетенція» та «компетентність». У педагогічній літературі вони не досить вивчені, тому і їхні трактування серед дослідників є не однакові.

Великобританія, Німеччина та Сполучені Штати Америки – це країни, де в 1960-х роках минулого століття виник вислів «компетентнісна освіта». Стосовно вітчизняної педагогіки, то лише наприкінці 1980-х років кінцевий результат навчання стали називати терміном «компетентність». Якщо раніше було досить професійних знань та навичок, то зараз випускник освітнього закладу повинен бути готовий до співробітництва, знаходити й самостійно аналізувати будь-яку інформацію, логічно мислити, оцінювати ситуацію та працювати в команді. Тобто знання та практичний досвід є характерними рисами компетентного співробітника. Сформувати таку компетентну особистість може освіта, якій належить головна роль.

Учені з різних країн у працях на тему компетенції та компетентності (Н. Гришанова, Л. Берестова, І. Зимня, А. Маркова, Дж. Равен, Р. Уайта, А. Хуторський) пропонують умовно поділити процес становлення компетентнісної освіти на три етапи.

Перший етап (1960–70-ті рр.) – це період, коли вперше в науковий обіг уводяться поняття «компетентність» і «компетенція». Учені наполегливо працюють з питань

розмежування їхніх значень. Також розпочинається наукова робота в напрямі навчання мов, тому досліджуються, виділяються та систематизуються різні види комунікативних компетентностей. Варто звернути увагу на те, що людина застосовує свої знання, уміння і навички, виконуючи певні дії. Усі операції виконуються обмірковано та послідовно, задумуючись над їхньою важливістю не тільки для себе, а й для суспільства взагалі. Людина стає більш компетентною в тій сфері, де вона здатна максимально себе реалізувати через різні життєві компетенції.

Другий етап (1970–90-ті рр.) – це період, який характеризується активним використанням понять «компетентність» і «компетенція» як в теорії, так і на практиці в процесі навчання, а особливо, коли мова йде про вивчення різних мов. У Лондоні в 1984 році виходить книга Дж. Равена «Компетентність в сучасному суспільстві», де він дає розгорнуту дефініцію терміну та наводить список із 39 видів компетентностей (тенденція до більш повного розуміння цінностей, упевненість у собі, самоконтроль, готовність і здібність навчатися самостійно, критичне мислення, готовність вирішувати важкі питання, готовність використовувати нові ідеї та інновації для досягнення цілей, знання, як користуватися інноваціями та інші) [10].

Третій етап (середина 90-х рр. XX ст. – сьогодення) – це період, характерним для якого є спроба чітко визначити компетентності, яких має дотримуватися кожний як бажаний результат у навчання. Обов'язковим є набуття людиною певних інтелектуальних, моральних та соціальни якостей.

Усіх науковців, які займалися цією проблемою, можна умовно поділити на тих, хто за синонімічність трактувань, і тих, хто за їхню протилежність. Це є причиною того, що дослідники не можуть дійти згоди й по-різному трактують поняття «компетенція» і «компетентність».

Як зазначає Н. Нагорна, помилка при трактуванні понять виникла внаслідок неправильного перекладу іншомовних слів «competence» і «competency». Вони дуже співзвучні до українських слів «компетенція» і «компетентність» [8, с. 266].

Цілком погоджується з такою думкою Н. Бібік, тому що «запозичення термінології із зарубіжних видань через неточність перекладу внесло безліч непорозумінь у з'ясуванні явищ, які не є новими ні для української термінолексичної традиції, ні для педагогічної дійсності» [1, с. 46].

Ми поділяємо думку вчених стосовно неправильного перекладу цих слів та їхнє трактування в європейському освітньому просторі. Адже в американському освітньому просторі під терміном «competence» розуміють набір знань, умінь і навичок, відносин та досвіду, який можна вибирати та використовувати залежно від професійної ситуації. Термін «competency» розуміють, як практичну реалізацію навичок і знань у певній професійній сфері.

А. Богуш наголошує, що термін «компетенція» повинен трактуватися, як складова навчального та виховного процесу, а «компетентність» має бути комплексною характеристикою особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку [2].

М. Пентилюк не тільки погоджується з цією думкою, а й додає, що компетентність притаманна людині, яка має конкретні знання в певній галузі, але виявляє їх за допомогою мови [9, с. 51]. Мається на увазі, що «компетенція» – це отримані певні знання й уміння, а «компетентність» – це здатність вдало застосовувати знання на практиці та міжособистісних стосунках, тобто компетенція є складовою компетентності.

Нам імпонує думка професора, що спочатку треба отримати знання й уміння, а потім застосувати їх у різних ситуаціях. Із практики у вищій школі на заняттях з англійської мови ми під «компетенцією» розуміємо теоретичні знання, які здобувач освіти отримує під час вивчення тем з дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням». Результатом його наполегливої праці є «комунікативна

компетентність», тобто те, як він застосовує набуті знання й уміння під час проходження співбесіди в крюїнгових компаніях.

А. Хуторський стверджує, що «компетенція є категорією результату освітньої діяльності у вигляді досвіду чотирьох типів: досвіду пізнавальної діяльності, зафіксованого у формі знань; досвіду здійснення відомих способів діяльності у формі умінь діяти за зразком; досвіду творчої діяльності у формі умінь ухвалювати ефективні рішення в проблемних ситуаціях; досвіду здійснення емоційно-ціннісних ставлень у формі особистісних орієнтацій» [12, с. 59], а «компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до цієї компетенції й предмета діяльності» [там само, с. 60].

Цікавою для нас є думка Ю. Рубіна, який розглядає поняття «компетенція» і «компетентність» у трьох площинах.

По-перше, ці терміни мають лише модернізовані назви, оскільки є їхні прототипи – рівень підготовки здобувача освіти та його вміння застосовувати знання на практиці. Але пережитки нашої практичної діяльності призвели до спрощення цих понять, і вони набули недостатньо глибокої суті. Звідси і виникла необхідність нового опису якості освіти.

Другим чинником є те, що «компетенція» і «компетентність» вже широко використовуються в інших видах життєдіяльності людини і визначають високу якість її професійної діяльності. У педагогіці для опису якості підготовки здобувачів освіти суть понять не змінюється.

Учений висловлює думку, що третьою складовою є похідні поняття від термінів, що використовуються в множині. «Можливо, компетенції і компетентності в подальшому опишуть складну структуру діяльності тих, хто навчає, і додадуть інноваційний характер і резерв у розвитку самого змісту освіти» [3, с. 330].

Висновки. Досліджуючи теоретичне обґрунтування понять «компетенція» і «компетентність», бачимо, що в період другої половини XX – початку XXI століття дослідники вбачали між ними як синонімічність, так і цілковиту розбіжність. У педагогічній літературі вони не досить вивчені, що є причиною плутанини між ними. Усе проаналізоване вище дає нам змогу стверджувати, що компетенція – результат освітньої діяльності, а саме: знання, обізнаність, досвід, які дозволяють вирішувати завдання та ухвалювати рішення в певній галузі. Компетентність – спроможність фахівця мобілізувати сили при виконанні своїх професійних обов'язків на належному рівні, демонструючи гнучкість та критичність мислення. Перспективами подальшого наукового пошуку є дослідження цих понять на сучасному етапі розвитку компетентнісної освіти та їх тлумачення в контексті дистанційного навчання.

Список використаних джерел:

1. Бібік Н., Ващенко Л., Локшина О., Овчарук О., Паращенко Л. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Б-ка з освіт. К. : К.І.С., 2004. 112 с.
2. Богуш А., Трифонова О., Кисельова О., Горіна Ж., Черкасов М. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія. Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. 271 с.
3. Глобализация образования : Компетенции и системы кредитов / под общ. ред. Ю. Б. Рубина. М. : Маркет ДС Корпорейшн, 2005. 490 с.
4. Головань М. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8. С. 224–233.
5. Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.
6. Краєвский В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Педагогика*. 2003. № 3. С. 3–10.
7. Лейко С. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. № 4. С. 128–135.

8. Нагорна Н. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура.* 2007. № 1–2. С. 266–268.
9. Пентилюк М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей. К. : Ленвіт, 2011. 256 с.
10. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : пер. с англ. М. : Когито-Центр, 2002. 396 с.
11. Хуторской А. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Интернет-журнал Эйдос*. 2002. 23 апреля. URL: http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm
12. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование.* 2003. № 2. С. 58–64.

References:

1. Bibik, N., Vashenko, L., Lokshina, O., Ovcharuk, O., & Parashenko, L. (2004). *Kompetentnisnyi pidhid u suchasniy osviti: svitovyi dosvid ta ukrayinski perspektyvy* [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian aspects]. Kyiv: K.I.S [in Ukrainian].
2. Bogush, A., Trifonova, O., Kiselova, O., Gorina, Zh., & Cherkasov, M. (2008). *Formuvannya movnoi osobistosti na riznih vikovih etapah* [Formation of language personality at different age stages]. Odesa: PNC APN Ukrainy [in Ukrainian].
3. Rubina, Yu. B. (Ed.). (2005). *Globalizacija obrazovanija: Kompetencii i sistemy kreditov* [Globalization of Education: Competencies and Credit Systems]. Moscow: Market DS Korporejshn [in Russian].
4. Golovan, M. (2011). Competenciya ta kompetentnist: porivnyalnyi analiz ponyat [Competence and competency: a comparative analysis of terms]. *Pedagogichni nauky: teoriya, istoriya, innovaciyni tehnologiyi,* 8, 224–233 [in Ukrainian].
5. Zimnyaya, I. (2003). Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezultata obrazovaniya [Key competencies – the new paradigm of educational results]. *Vysshee obrazovanie segodnya,* 5, 34–42 [in Russian].
6. Kraievskyi, V. (2003). Predmetnoe i obshepredmetnoe v obrazovatelnyh standartah [Subject and general subject in educational standards]. *Pedagogika*, 3, 3–10 [in Russian].
7. Leyko, S. (2013). Ponyattya "kompetenciya" ta "kompetentnist": teoretichnyi analiz [The "competence" and "competency" terms: theoretical analysis]. *Pedagogichnij proces: teoriya i praktika*, 4, 128–135 [in Ukrainian].
8. Nagorna, N. (2007). Formuvannya u studentiv ponyat kompetentnosti i kompetenciyi [Formation of students' competence and competency terms]. *Vihovannya i kultura*, 1–2, 266–268 [in Ukrainian].
9. Pentilyuk, M. (2011). *Aktualni problemy suchasnoyi lingvodidaktyky* [Actual problems of modern linguodidactics]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
10. Raven, Dzh. (2002). *Kompetentnost v sovremennom obshestve: vyyavlenie, razvitie i realizaciya* [Competency in modern society: identification, development and implementation]. Moscow: Kogito-Centr [in Russian].
11. Khutorskoy, A. (2002). Klyuchevye kompetencii i obrazovatelnye standarty [Key competencies and educational standards]. *Internet-zhurnal Eydos*. Retrieved from http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm [in Russian].
12. Khutorskoy, A. (2003). Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmy obrazovaniya [Key competencies as a component of a personal and oriented education paradigm]. *Narodnoe obrazovanie,* 2, 58–64 [in Russian].

Krasnovska I. P.,
orcid.org/0000-0003-1258-0754

THEORETICAL JUSTIFICATION OF "COMPETENCE" AND "COMPETENCY" TERMS IN RESEARCH OF SCIENTISTS (SECOND HALF OF XX – BEGINNING OF XXI CENTURIES)

The article outlines the origins of competency education from the 1960s in Great Britain, Germany and the United States of America, notes the conditional division of the formation process of three stages of competency education, analyzes and theoretically substantiates the terms "competence" and "competency". Using the scientific works of scientists, an attempt is made to determine that competence is knowledge, skills and abilities that are manifested in various

life situations and which a person must master within a particular institution. Competency, in turn, is seen not simply as the possession of knowledge, but is an integrative combination of theoretical knowledge, practical skills, motivation, personal values, qualities and provides a person's ability to perform certain activities. A competent specialist will apply the method that is most suitable in a particular area.

The synonymy and discrepancy of the mentioned terms in the scientists' researches are characterized. Thus, some argue that the terms "competence" and "competency" are semantically related and have consonance, and therefore do not consider it necessary to distinguish them. However, other scientists understand competence as knowledge, skills, abilities, values, experience of a person, which in arbitrary combinations in practice will be successfully implemented due to competency.

The terms "competence" and "competency" of different researchers (N. Bibik, M. Pentyliuk, J. Raven, A. Khutorskyi) are substantiated on the basis of studying the scientific literature during the second half of XX – beginning of XXI centuries, who prove in their works that competence should be understood as knowledge and skills that allow individuals to perform actions, and the performance of specific tasks in a particular area should be interpreted as competency. According to scientists, the terms complement each other.

Key words: competence, competency, competency education, communicative competency, training, education, educational process, personality, knowledge, skills, abilities.

Дата надходження статті: 21.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Ляшкевич А. І.

УДК 378.147
***DOI** https://doi.org/10.37915/pa.vi45.70*

***Куценко І. В.**[*],*
orcid.org/0000-0001-5347-4101

РЕФОРМУВАННЯ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ МОРСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ХЕРСОНЩИНІ (80-ТІ РОКИ XX СТОЛІТТЯ)

У статті висвітлено особливості реформування моніторингу навчальних досягнень студентів морських навчальних закладів Херсонщини у 80-тих роках XX століття. Проаналізовано накази, звіти, протоколи засідань методичних об'єднань та педагогічних зібрань та інші документи, зміст яких пов'язаний із навчальною діяльністю морських навчальних закладів уцілому та моніторингом зокрема. Аналіз історичної літератури показав, що у 80 роках XX століття всі освітянські документи акцентували увагу на значній кількості ВНЗ (у тому числі й морських), які не забезпечують якісної теоретичної і практичної підготовки випускників; у навчальному процесі наголос робиться на розширенні обсягу інформації, що вивчається, а не на розвитку навичок самостійного творчого мислення у студентів; мало уваги приділено індивідуальній роботі зі студентами; норми роботи на викладача перевищують оптимальні, що призводить до зниження якості навчального процесу. Виконання цих постанов призвело до істотних змін у педагогічному процесі та моніторингу навчальних досягнень студентів морських навчальних закладів на Херсонщині. Аналіз протоколів засідань педагогічних зібрань, методичних об'єднань показав, що у 80-тих роках XX століття активно використовуватись перші спроби організації моніторингу навчальних досягнень студентів: на засіданнях виокремлювались види контролю (поточний, тематичний та підсумковий), усіх курсантів поділяли на групи за здібностями з професійноорієнтованих дисциплін (сильні, слабкі та запущені). У статті

[*]© ***Куценко І. В.***

зазначено, що моніторинг навчальних досягнень студентів заочного відділення після екзаменаційно-залікової сесії фіксує, що велика кількість студентів заочної форми навчання показала неуспішні результати, це пов'язується зі збільшенням вимог до навчальної діяльності, специфікою професійної діяльності курсантів-заочників, які знаходяться в рейсах.

Ключові слова: моніторинг, морська освіта, постанови радянського уряду, програмований контроль, відмітки, авторитарність, звіти про навчально-виховну роботу, формальність.

Постановка проблеми. В останні роки все більше уваги приділяється питанню підвищення якості морської освіти. Науковці наголошують на необхідності розробки цілісної моделі якості морської освіти. Особлива увага приділяється технологіям оцінки якості освіти, моніторингу як інструменту оцінки якості морської освіти. Моніторинг навчальних досягнень у цьому разі є засобом отримання об'єктивної, валідної інформації про стан і результати освітнього процесу. Зокрема, оцінка задоволеності учасників освітнього процесу умовами його організації, результати моніторингу дозволяють внести необхідні корективи керівництвом в діяльність установи. Однак ефективність подібної оцінки безпосередньо залежить від того, які при цьому використовуються методи і інструменти. Чинна в Україні система державного контролю якості вищої освіти включає процедури ліцензування, атестації та державної акредитації. Зокрема, один з показників діяльності ВНЗ відображає наявність і ефективність системи контролю якості освіти. У такому контексті аналіз державної освітньої політики в різні історичні періоди, об'єктивний розгляд накопиченого досвіду будуть сприяти успішному подальшому розвитку галузі морської освіти.

Аналіз досліджень. Питання моніторингу навчальних досягнень студентів морських навчальних закладів було досліджено у працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Зокрема, дослідження проблем навчальної та виховної діяльності в ретроспективі розкривались у працях В. Кузьменко, А. Савченко, Н. Слюсаренко та ін. Різні аспекти історії морської освіти розглядають Я. Нагрибельний (діяльність навчальних закладів морського профілю на Півдні України), О. Тимофєєва (історія морської освіти в Україні з огляду на соціально-комунікативну компетентність майбутніх судноводіїв), О. Чагайда (особливості морської освіти в Україні у ХХ столітті), А. Ляшкевич (теорія і практика морської освіти на Півдні України у ХІХ – ХХ століттях) та ін. Велику значимість мають архівні документи, головним чином, це первинні матеріали Державного архіву Херсонської області. Досліджено накази, циркуляри, службове листування, відношення, звіти, протоколи засідань методичних об'єднань та педагогічних зібрань, рецензії та відгуки державних кваліфікаційних комісій зі захисту дипломних робіт та інші документи, зміст яких пов'язаний із навчальною діяльністю морських навчальних закладів уцілому та моніторингом навчальних досягнень у закладах морської освіти зокрема.

Проте аналіз наукових досліджень дає підстави стверджувати, що проблема моніторингу навчальних досягнень студентів морських навчальних закладів у 80-тих років ХХ століття ще недостатньо досліджена.

Мета статті – висвітлити особливості реформування моніторингу навчальних досягнень студентів морських навчальних закладах у 80-тих роках ХХ століття, спираючись на аналіз наукових досліджень, архівних та опублікованих документів.

Виклад основного матеріалу. Реформування моніторингу навчальних досягнень студентів морських навчальних закладів у 80-тих роках ХХ століття було направлене на виконання, насамперед, рішень XXVII з'їзду КПСР та постанови Ради Міністрів СРСР «Про подальше вдосконалення підготовки спеціалістів з вищою та середньою спеціальною освітою без відриву від виробництва» (від 21.07.1981 р.), а також наказу Мінвузів СРСР «Про розширення прав педагогічних колективів середніх спеціальних навчальних закладів у вдосконаленні навчального процесу» (1987 р.). Цікавою для нашого дослідження є Постанова ЦК КПРС «Основні напрями перебудови вищої

та середньої спеціальної освіти в країні» (1987). Ці нормативні документи акцентували увагу на значній кількості ВНЗ (у тому числі – і морських), які не забезпечують якісної теоретичної і практичної підготовки випускників; у навчальному процесі наголос робиться на розширенні обсягу інформації, що вивчається, а не на розвитку навичок самостійного творчого мислення у студентів; мало уваги приділяється індивідуальній роботі зі студентами; норми роботи на викладача перевищують оптимальні, що призводить до зниження якості навчального процесу; значна кількість ВНЗ відірвана від виробництва, наукових установ і реального замовника, тому випускники ВНЗ виявляються не готовими до використання техніки та технологій нового покоління, не отримують навичок застосування сучасних засобів автоматизації технологічних процесів, проєктування та наукових експериментів, управління виробництвом тощо [3, арк. 7, 100–102].

У контексті нашого дослідження зазначимо, що становлення моніторингу навчальних досягнень студентів морських навчальних закладів у 80-тих роках ХХ століття тісно пов'язано з розвитком управління навчальних закладів. Дослідженням проблем управління та педагогічного моніторингу першими займалися П. Блонський, І. Веселова, С. Іванов, Н. Йорданський, Н. Крупської, Д. Логінова та інші. У їхніх працях висвітлені питання організації освітнього процесу, управлінської діяльності її керівників (в основному – практичні, господарські питання), упровадження наукової організації праці в практику школи. Керівництво навчальними закладами здійснювалося на основі ленінських принципів управління, близьких до адміністративних.

Як зазначає В. Терентьєва, планування системи управління суспільством не тільки не сприяло розвитку системи освіти та управління нею, а й гальмувало цей процес. Проте і в ці важкі для країни роки здійснювалося безперервне вдосконалення закладу, відбувалося становлення і розвиток органів внутрішкільного управління, визначення основних функцій керівництва та посадових обов'язків керівників [6, арк. 7, 100–102]. Лише в 50-ті роки інтерес до теорії та практики управління та моніторингу посилився, збільшено кількість досліджень аналізу та узагальнення досвіду керівництва навчально-виховним процесом у навчальному закладі, здійснено осмислення управління та моніторингу як галузі педагогічної науки. Вони пов'язані з іменами А. Волковського, П. Зіміна, М. Нікітіної, Є. Перовського, Н. Сорокіна та інших. Відновився інтерес до наукової організації педагогічної праці.

Наукові дослідження 80-х років -- загальні питання управління навчальними закладами, моніторингу навчально-виховного процесу, наукової організації управлінської праці, соціально-психологічні механізми управління навчальним закладом. Досліджували нові галузі управління та моніторингу: аналізували структуру й функції управлінської діяльності, проблеми управління навчальним середовищем, створювали моделі процесу управління, організації та керівництва виховною роботою. З'явилися перші наукові роботи з теорії ухвалення управлінських рішень, проблеми вдосконалення функціональних знань і умінь керівників.

На Херсонщині в означений період функціювали кілька морських навчальних закладів: Херсонський судномеханічний технікум ім. адмірала Ф. Ф. Ушакова, Херсонське мореходне училище ім. лейтенанта Шмідта, які готували судноремонтників, судноводіїв, судномеханіків, електромеханіків та радіотехніків. Система підготовки передбачала початкову освіту широкого профілю з подальшою спеціалізацією й перепідготовкою за місцем служби [8, с. 162].

Як свідчать архівні документи, у Херсонському мореходному училищі імені лейтенанта Шмідта головною формою контролю самостійної роботи впродовж навчального року курсантів-заочників було рецензування контрольних робіт з метою перевірки якості роботи курсанта та вміння застосовувати теоретичні знання під час вирішення практичних питань, відзначити позитивні напрацювання в його роботі, указати на помилки, рекомендувати шляхи його вирішення [2, с. 12].

Також зазначається у звітах за 1987–1988 рр., що потрібно відмовитись від «процентоманії» під час моніторингу якості навчальної діяльності, що позитивно впливало на збільшення вимогливості та відповідальності в оцінці знань [2, с. 14].

У наказах та розпорядженнях (1987–1989 рр.) Херсонського морехідного училища ім. лейтенанта Шмідта зазначається, що моніторинг навчальних досягнень студентів заочного відділення після екзаменаційно-залікової сесії свідчить, що велика кількість студентів заочної форми навчання показали неуспішні результати, що пов'язується зі збільшенням вимог до навчальної діяльності, специфікою професійної діяльності курсантів-заочників, які знаходяться в рейсах [5, с. 12].

Зокрема, у 1987–1988 роках використовували методом організації моніторингу були предметні комісії зі спеціальностей аналізували діяльність заочної та очних форм навчання [там само, арк. 29].

Треба зазначити, що аналіз протоколів засідань педагогічних зібрань, методичних об'єднань Херсонського судномеханічного технікуму ім. адмірала Ф. Ф. Ушакова показав, що у 80-тих роках XX століття активно використовуватись перші спроби організації моніторингу навчальних досягнень студентів: на засіданнях виокремлювались види контролю (поточний, тематичний та підсумковий), усіх курсантів поділяли на групи за здібностями з професійно-орієнтованих дисциплін (сильні, слабкі та запущені) [5, арк. 29].

Цікавим для нашого дослідження є той факт, що в Херсонському судномеханічному технікумі ім. адмірала Ф. Ф. Ушакова вийшов наказ № 1 від 03.01.84 «Про успішність з суспільних дисциплін», який уводить єдину уніфіковану систему звітності про успішність з суспільних дисциплін. Відповідно до цього наказу викладачі з суспільних дисциплін повинні готувати екзаменаційні відомості за формою УПОН – 2 та представляти їх голові предметної комісії з суспільних дисциплін [7, арк. 9].

З метою контролю успішності студентів з усіх дисциплін активно використовуються зведені відомості успішності за спеціальностями; відомості обліку навчальних годин, пропущених студентами, директорські контрольні роботи, опитування тощо [1, арк. 1–5].

Висновки. Зазначимо, що у 80-і роки в становленні моніторингу навчальних досягнень студентів морських навчальних закладів мали значення накази та рішення XXVII з'їзду КПРС та постанови Ради Міністрів СРСР, основні положення яких служили орієнтиром розвитку морської освіти. Виходячи з потреби практичної діяльності, вимог часу, учені пропонували нові структури, зміст, технології управління, розробляли вихідні положення систем управління школою в нових умовах. Однак до кінця 80-х років ще не склалася цілісна концепція моніторингу навчальних досягнень студентів морських навчальних закладів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розкритті педагогічних умови моніторингу навчальних досягнень студентів майбутніх морських навчальних закладів.

Список використаних джерел:

1. Відомості обліку навчальних годин, пропущених курсантами (1981–1982 рр.) Херсонського судномеханічного технікуму ім. адмірала Ф. Ф. Ушакова. *Державний архів Херсонської області (ДАХО).* Ф. 2213. Оп. 9. Спр. 12. 12 арк.
2. Звіт про навчально-виховну діяльність (1980 р.) Херсонського морехідного училища ім. лейтенанта Шмідта. *ДАХО.* Ф. 529. Оп. 4. Спр. 18. 30 арк.
3. Накази та постанови СРСР (1980–1990 р.р.). *ДАХО.* Ф. 2213. Оп. 11. Спр. 4. 124 арк.
4. Протоколи засідань методичних об'єднань № 1–10 (1982–1986 рр.) Херсонського судномеханічного технікуму ім. адмірала Ф.Ф. Ушакова. *ДАХО*. Ф. 2213. Оп. 7. Спр. 6. 109 арк.
5. Терентьєва Н. Еволюція окремих базових понять університетської освіти (друга половина XX – початок XXI століття). *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки.* 2014. № 24 (317). С. 113–119.

6. Характеристики випускників Херсонського морехідного училища ім. лейтенанта Шмідта. *ДАХО.* Ф. 3529. Оп. 8. Спр. 9. 26 арк.
7. Ходаковський В. Ф. Історія морської освіти України. Херсонський державний морський інститут : навч. посіб. / Херс. держ. морс. академія. Херсон : Олді-плюс, 2007. 323 с.

References:
1. Vidomosti obliku navchalnykh hodyn, propushchenykh kursantamy Khersonskoho sudnomekhanichnoho tekhnikumu im. admirala Ushakova, 1981–1982 rr. [Information on the number of hours missed by cadets of Kherson Admiral Ushakov Ship Mechanical Technical School, 1981-1982]. Fund 2213. Inventory 9. File 12. State Archive of Kherson region, Kherson [in Russian].
2. Zvit pro navchalno-vykhovnu diialnist Khersonskoho morekhidnoho uchylyshcha im. leitenanta Shmidta, 1980 r. [Report on the educational activities of Kherson Lieutenant Schmidt Naval Academy, 1980]. Fund 3529. Inventory 4. File. 18. State Archive of Kherson region, Kherson [in Russian].
3. Nakazy ta postanovy SRSR, 1987 r. [Orders and resolutions of the USSR, 1987]. Fund 2213. Inventory 11. File 4. State Archive of Kherson region, Kherson [in Russian].
4. Protokoly zasidan metodychnykh obiednan № 1–10 Khersonskoho sudnomekhanichnoho tekhnikumu im. admirala Ushakova, 1986 r. [Minutes of meetings of methodical associations No 1–10 (1982–1986) of Kherson Admiral Ushakov Ship Mechanical Technical School]. Fund 2213. Inventory 7. File 6. State Archive of Kherson region, Kherson [in Russian].
5. Terentieva, N. (2014). Evoliutsiia okremykh bazovykh poniat universytetskoi osvity (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia) [Evolution of some basic concepts of university education (second half of the XX – beginning of the XXI century)]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriia Pedahohichni nauky*, 24 (317), 113–119 [in Ukrainian].
6. Kharakterystyky vypusknykiv Khersonskoho morekhidnoho uchylyshcha im. leitenanta Shmidta, 1987 r. [Characteristics of graduates of Kherson Lieutenant Schmidt Naval Academy, 1987]. Fund 3529. Inventory 8. File 9. State Archive of Kherson region, Kherson [in Russian].
7. Khodakovskyi, V. F. (2007). *Istoriia morskoi osvity Ukrainy. Kherson derzhavnii morskii institute* [History of maritime education in Ukraine. Kherson State maritime institute]. Kherson: Oldi-plius [in Ukrainian].

Kutsenko I. V.
orcid.org/0000-0001-5347-4101

REFORMATION OF MONITORING STUDENTS' EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS IN MARITIME EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN KHERSON REGION (80 YEARS OF XX CENTURY)

The article highlights the reformation of monitoring students' educational achievements in maritime educational institutions in Kherson region (80s of the XX century) and its pecularities. The orders, reports, minutes of methodological associations and pedagogical meetings and other documents, the content of which is related to the educational activity of maritime educational institutions in general and monitoring, are analyzed. An analysis of the historical literature showed that in the 80th, all educational institutions focused on a significant number of universities (including maritime) that do not provide high-quality of theoretical and practical training for graduates; in the educational process, the emphasis is on expanding the amount of information being learned rather than developing students' independent creative thinking skills; no attention is paid to individual work with students; teacher work standards exceed the optimum, which leads to decreasing in the quality of the educational process. The implementation of these regulations led to the significant changes in the pedagogical process and monitoring of educational achievements of students in marine educational institutions in Kherson region. The analysis of the pedagogical assemblies and methodical associations meetings showed that in the 80th the first attempts to organize the monitoring of students' educational achievements were actively used: the types of control (current, thematic and final) were distinguished at the meetings, all cadets were divided into groups in vocational-oriented disciplines (strong, weak and medium). In the article it is noted that ediucational achievements monitoring of the

correspondence department students after the examination session, that a large number of correspondence students showed unsuccessful results, which is connected with increasing of requirements for educational activity. The educational institutions used the following methods of monitoring organization - subject commissions on specialties, which analyzed the activity of correspondence and full-time forms of education.

Key words: monitoring, maritime education, Soviet government regulations, programmed control, marks, authoritarianism, reports on educational work, formality.

Дата надходження статті: 15.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рябуха І. М.

УДК [37:502]:376-056.45
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi45.75*

Овчиннікова О. М.*,
orcid.org/0000-0002-7184-6535

ГУМАНІТАРНА ОСВІТА В МОРСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (1965–1972 РР.)

У статті йдеться про гуманітарну освіту в морських навчальних закладах України (1965–1972 рр.). Нижньою межею обрано 1965 рік, коли відбувалася відмова від низки положень реформи 1958 року, а саме: повернення до 10-річної середньої освіти, до пріоритету денного навчання у вишах, скорочення пільг при вступі до вишів робітників промисловості зі стажем.

Акцентовано, що ключовим у реформі 1965 року став перехід до всезагальної середньої освіти, що було оголошено пріоритетом радянської освітньої політики.

Верхньою межею обрано 1972 рік, коли було підбито підсумки реформи 1965 року в постанові ЦК КПРС та РМ СРСР «Про завершення переходу до всезагальної середньої освіти». Надано коротку характеристику стану морської сфери в цей період часу. Наголошено, що морській освіті в 1965–1972 роках приділялася значна увага, оскільки в зазначений період відбувалися важливі події в житті держави та, зокрема, у морській сфері. Розглянуто навчальні плани 1965-1967, 1972 років Морського коледжу Херсонської державної морської академії та навчальні плани 1967–1972 років Херсонської філії Миколаївського кораблебудівного інституту, визначено загальну кількість годин, виділених на навчання та проаналізовано кількість годин, які виділялися на вивчення гуманітарних наук, а також виділено, які гуманітарні дисципліни вивчалися на кожному із курсів навчання. У цей період відбувалося широке впровадження автоматизації та механізації на морському транспорті, що відобразилося і в навчальних планах тих років, де на спеціальні дисципліни виділялося значно більше часу, ніж на гуманітарні. Визначено, що великого значення надавали ідеологічній та технічній складовим підготовки, тобто фахівці повинні були мати не лише теоретичні знання та практичні навички, але й повинні були виховані в дусі марксизму-ленінізму.

Ключові слова: морська освіта, освітня реформа, морські навчальні заклади, гуманітарні дисципліни, навчальний план.

Постановка проблеми. Останнім часом більшість науковців і педагогів говорять про кризу системи освіти, головну причину якої пов'язують з тим, що освіта втратила свій ціннісний аспект. Однією із причин є те, що вона має незадовільний гуманістичний підтекст, тому в сучасній Україні приділяється значна увага проблемі гуманітаризації освіти, тобто інтегруванню викладання технічних, природничо-математичних дисциплін із гуманітарними науками про суспільство і людину. Ставиться завдання

*© ***Овчиннікова О. М.***

підняти правову, моральну, психологічну культуру фахівця з вищою освітою. Одним із шляхів реформування вищої освіти за напрямом її гуманітаризації є вивчення досвіду минулих років для формування теоретичного обґрунтування проблеми. Це стає актуальним не тільки для загальної освіти, але й для морської зокрема, тому необхідно знайти такі умови, які забезпечать необхідний рівень гуманітарної підготовки в майбутніх фахівців морської галузі для того, щоб вони могли не тільки ефективно здійснювати свої професійні обов'язки, але й комунікувати з людьми, які мають іншу мову, культуру, звички тощо.

Аналіз досліджень. Проблемі розвитку морської освіти приділяли уваги багато вчених. Зокрема, Тимофєєва О. Я. аналізувала історію морської освіти в Україні в руслі формування соціально-комунікативної компетентності, а Токарєва О. В. дослідила формування мовленнєвої культури майбутніх фахівців морської галузі в процесі професійної підготовки.; Ліпшиць Л. В. висвітлила питання формування соціокультурної компетентності майбутніх судноводіїв міжнародних рейсів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін; Ляшкевич А. І. розглядала періодизацію становлення і розвитку військово-морської освіти в Україні (к. XVIII – 50–90 роки XX століття); Рябуха І. М. дослідив тенденції розвитку морської освіти в Україні (друга половина XVII – початок XX століття); Герганов Л. Д. присвятив своє дослідження теоретичним та методичним засадам професійної підготовки кваліфікованих робітників морського профілю на виробництві; Скриннік А. М. дослідив фолеристику в системі морської транспортної освіти в історико-правовому аспекті; Солодовник А. О. вивчала розвиток фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах (1944–2012 рр.).

Разом із тим питанню розвитку гуманітарної освіти в морських навчальних закладах була приділена незначна увага, тому **метою статті** є аналіз викладання гуманітарних дисциплін у морських навчальних закладах у 1965–1972 роках.

Виклад основного матеріалу. Морській освіті в 1965–1972 роках приділялася значна увага, тому що в зазначений період відбуваються важливі події в житті держави та зокрема в морській сфері. Була здійснена економічна реформа на флоті та підприємствах морського транспорту (нова система планування та економічного стимулювання), уведено в дію новий Кодекс торговельного мореплавства Союзу РСР, відбувся планомірний розвиток морського флоту країни, поповнення флоту сучасними суднами, уведення прогресивних форм оцінки діяльності галузі. Була значно укріплена матеріальна база морського транспорту, упроваджені новітні технології експлуатації [9, с. 26–28]. На мапі морських шляхів нашої країни та світу з'явилися нові пункти. Відбулося широке впровадження автоматизації та механізації на морському транспорті та перехід всієї галузі морського транспорту на автоматизовану систему управління [2, с. 150–152]. Усе це торкнулося питання підготовки кадрів у морській сфері. Тобто це вимагало проведення реформ у морській освіті.

Як відомо, у 1958 році було прийнято «Закон про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в УРСР», на основі якого була проведена реформа всієї освіти. Але до середини 1960-х років реформа продемонструвала свою неефективність. Затрати на професійну підготовку в середній школі значно перевищили віддачу, рівень цієї підготовки виявився таким, що не відповідає технічному прогресу та потребам країни, тому в 1965 році відбувається повернення до 10-річної середньої освіти, до пріоритету денного навчання у вишах, скорочення пільг при вступу до вузу робітникам промисловості за стажем, відмова від ряду положень реформи. Ключовим у реформі в 1965 році став перехід до всезагальної середньої освіти, що було проголошено пріоритетом радянської освітньої політики. У 1969 році затверджується положення «Про середні спеціальні навчальні заклади СРСР» [1]. У 1972 році в постанові ЦК КПРС та РМ СРСР «Про завершення переходу до всезагальної середньої освіти» було підбито підсумки цієї реформи: відбулося значне

розширення доступу до вищої освіти, але негативним наслідком також стало зниження рівня підготовки абітурієнтів вишів, що обернулося зниженням якості підготовки кваліфікованих спеціалістів та гальмувало модернізацію країни, її соціальний розвиток [8, с. 217-219]. Нами було обрано нижню межу дослідження (1965 рік), коли відбувається повернення до 10-річної середньої освіти та верхню межу (1972 рік) як дату завершення переходу до всезагальної середньої освіти. Усі ці перетворення стосувалися й морських навчальних закладів.

Для аналізу викладання гуманітарної освіти протягом 1965–1972 років нами були проаналізовані навчальні плани 1967–1972 років Херсонської філії Миколаївського кораблебудівного інституту імені адмірала С. О. Макарова за трьома спеціальностями: «Суднові силові установки» (0525), «Суднобудування і судноремонт» (0514), «Технологія і устаткування зварювального виробництва» (0504) та навчальні плани 1965–1967, 1972 років Морського коледжу Херсонської державної морської академії, спеціальність № 1612 «Морське судноводіння».

Розглянемо навчальні плани 1965–1967, 1972 років Морського коледжу Херсонської державної морської академії, спеціальність № 1612 «Морське судноводіння» (табл. 1).

Таблиця 1

Гуманітарна освіта в Морському коледжі (1965–1967, 1972–1973 роки)

Навчальний рік	Спеціальність	Курс	Загальна кількість годин	Кількість годин, виділених на гуманітарні дисципліни	Частка від загального обсягу годин навчального плану, %
1965–1966	1612	I	1116	348	31,18
		II	1172	262	22,35
		III	630	108	17,14
		IV	958	108	11,27
1966–1967	1612	I	1116	348	31,18
		II	1176	280	23,81
		III	770	110	14,29
		IV	743	84	11,31
1972–1973	1612	I	–	–	–
		II	1118	192	16,16
		III	648	72	11,11
		IV	786	76	9,67
		V	289	45	15,57

Джерела: [11–13].

Під час аналізу ми побачили, що в навчальних планах Морського коледжу Херсонської державної морської академії навчальні предмети розподілені за трьома циклами: загальноосвітній цикл, загальнотехнічний цикл, спеціальний цикл. Нас цікавили предмети гуманітарного циклу, кількість годин, виділених на гуманітарні дисципліни, та яку частку ця кількість складає від загального обсягу годин у навчальному плані.

У 1965–1966 навчальному році на I курсі на гуманітарну освіту виділялося 31,18 %, на II курсі – 22,35 %, на III курсі – 17,14 %, на IV курсі – 11,27 %.

У навчальному плані 1965–1966 років на I курсі до гуманітарних дисциплін входили такі дисципліни: історія – 100 годин, що складало 8,96 % від загальної кількості годин; література – 124 години із показником 11,11 %; англійська мова – 124 години із показником 11,11 %. На II курсі: історія – 66 годин або 5,63 %; література – 64 години або 5,46 %; англійська мова – 132 години або 11,26 %. На III курсі: суспільствознавство –

72 години або 11,42 %; англійська мова – 36 годин або 5,71 %. На IV курсі: англійська мова – 108 годин або 11,27 %.

У 1966-1967 навчальному році на I курсі на гуманітарну освіту виділялося 31,18 %, на II курсі 23,81 %, на III курсі – 14,29 %, на IV курсі – 11,31 %.

У навчальному плані 1966–1967 років на I курсі до гуманітарних дисциплін входили такі дисципліни: історія – 100 годин, що складало 8,96 % від загальної кількості годин; література – 124 години із показником 11,11 %; англійська мова – 124 години із показником 11,11 %. На II курсі: історія – 70 годин або 5,95 %; література – 70 години або 5,95 %; англійська мова – 140 години або 11,90 %. На III курсі: суспільствознавство – 66 години або 8,57 % англійська мова – 44 годин або 5,71 %. На IV курсі: англійська мова – 84 годин або 11,31 %.

У 1972–1973 навчальному році на II курсі на гуманітарну освіту виділялося 16,16 %, на III курсі – 11,11 %, на IV курсі – 9,67 %, на V курсі – 15,57 %.

У навчальному плані 1972–1973 років на II курсі до гуманітарних дисциплін входили такі дисципліни: політекономія – 90 годин, що складало 8,05 % від загальної кількості годин; англійська мова – 102 години із показником 9,12 %. На III курсі: англійська мова – 72 години або 11,11 %. На IV курсі: англійська мова – 76 годин або 9,67 %. На V курсі: англійська мова – 45 годин або 15,57 %.

Загалом, як можна побачити, гуманітарні дисципліни займають невеликий обсяг у навчальних планах Морського коледжу, який мав назву Херсонське мореходне училище Міністерства морського флоту (1944–1970 роки), а згодом -- Херсонське мореходне училище імені лейтенанта Шмідта (1970–1996 роки). Також помітна тенденція зменшення годин на вивчення гуманітарних дисциплін у відношенні навчальних планів 1965–1966 років до навчальних планів 1972–1973 років. Значна увага приділялася вивченню англійської мови у зв'язку із розширенням географії морських шляхів радянського флоту.

Далі розглянемо навчальні плани 1967–1972 років Херсонської філії Миколаївського кораблебудівного інституту імені адмірала С. О. Макарова за трьома спеціальностями: «Суднові силові установки» (0525), «Суднобудування і судноремонт» (0514), «Технологія й устаткування зварювального виробництва» (0504) (табл. 2).

Таблиця 2

Гуманітарна освіта в Херсонській філії Миколаївського кораблебудівного інституту імені адмірала С. О. Макарова (1967–1972 роки)

Навчальний рік	Спеціальність	Курс	Загальна кількість годин	Кількість годин, виділених на гуманітарні дисципліни	Частка від загального обсягу годин навчального плану, %
1	2	3	4	5	6
1967–1968	0504 0514 0525	I	544	153	28,13
1968–1969	0504 0514 0525	I	544	153	28,13
		II	523	160	30,59
1969–1970	0504 0514 0525	I	544	153	28,13
		II	560	140	25
		III	560	105	18,75
1970–1971	0504 0514 0525	I	544	153	28,13
		II	560	140	25
		III	578 561	106 106	18,33 18,89

Продовження табл. 2

1	2	3	4	5	6
		III	561	106	18,89
		IV	560 560 543	54 54 54	9,64 9,64 9,94
1971-1972	0504 0514 0525	I	512	144	28
		II	560	140	25
		III	560 560 552	105 105 105	18,75 18,75 19,02
		IV	560	57	10,17
		V	560	0	0

Джерела: [3-7].

У 1967–1968 навчальному році на І курсі на гуманітарну освіту виділялося 28,13 %.

У навчальному плані 1967–1968 років на І курсі до гуманітарних дисциплін входили такі дисципліни: історія КПРС – 85 годин, що складало 15,63 % від загальної кількості годин; іноземна мова – 68 години із показником 12,5 %.

У 1968–1969 навчальному році на І курсі на гуманітарну освіту виділялося 28,13 %, на ІІ курсі – 30,59 %.

Ці ж показники знаходимо й у навчальному плану 1968–1969 років на І курсі. На ІІ курсі: марксистсько-ленінська філософія – 70 годин або 13,38 %; іноземна мова – 70 годин або 13,38 %.

У 1969–1970 навчальному році на І курсі на гуманітарну освіту виділялося 28,13 %, на ІІ курсі – 25 %, на ІІІ курсі – 18,75 %.

У навчальному плані 1969–1970 років на І курсі до гуманітарних дисциплін входили такі дисципліни: історія КПРС – 85 годин, що складало 15,63 % від загальної кількості годин; іноземна мова – 68 години із показником 12,5%. На ІІ курсі: марксистсько-ленінська філософія – 70 годин або 12,5 %; іноземна мова – 70 годин або 12,5 %. На ІІІ курсі: політекономія – 105 годин або 18,75 %.

У 1970–1971 навчальному році на І курсі на гуманітарну освіту виділялося 28,13 %, на ІІ курсі – 25 %, на ІІІ курсі – 18,33 % на спеціальності «Технологія й устаткування зварювального виробництва» (0504) та 18,89 % на спеціальностях «Суднові силові установки» (0525), «Суднобудування і судноремонт» (0514), на IV курсі – 9,64 %.

У навчальному плані 1970–1971 років на І курсі до гуманітарних дисциплін входили такі дисципліни: історія КПРС – 85 годин, що складало 15,63 % від загальної кількості годин; іноземна мова – 68 години із показником 12,68 %. На ІІ курсі: філософія – 70 годин або 12,5 %; іноземна мова – 52 години або 9,23 %. На ІІІ курсі: політекономія – 106 годин або 18,33 % на спеціальності 0504 та 18,72 % на спеціальностях 0514, 0525. На IV курсі: науковий комунізм – 54 години або 9,64 % на спеціальності 0504, 0514 та 9,94 % на спеціальності 0525.

У 1971–1972 навчальному році на І курсі на гуманітарну освіту виділялося 28 %, на ІІ курсі – 25 %, на ІІІ курсі – 18,75 % на спеціальностях «Технологія й устаткування зварювального виробництва» (0504) та «Суднобудування і судноремонт» (0514), 19,02 % на спеціальності «Суднові силові установки» (0525), на IV курсі – 10,17 %, на V курсі – 0 %.

У навчальному плані 1971–1972 років на І курсі до гуманітарних дисциплін входили такі дисципліни: історія КПРС – 80 годин, що складало 15,63 % від загальної кількості годин; іноземна мова – 64 години із показником 12,5 %. На ІІ курсі: філософія – 70 годин або 12,5 %; іноземна мова – 70 години або 12,5 %. На ІІІ курсі: політекономія – 105 годин або 18,75 % на спеціальності 0504, 0514 та 19,02 % на спеціальності 0525. На IV курсі:

науковий комунізм – 57 години або 10,17 %. На V курсі вивчення гуманітарних дисциплін не передбачено навчальним планом.

За даними таблиці видно, що на гуманітарні дисципліни відводиться незначна кількість годин. У цей період відбувається широке впровадження автоматизації та механізації на морському транспорті. Ця тенденція знаходить відображення і в начальних планах цього періоду, де на спеціальні дисципліни виділяється значно більше часу, ніж на гуманітарні. Також це коригується і положенням «Про середні спеціальні навчальні заклади СРСР», де зазначається, що фахівці із середньою спеціальною освітою повинні мати не лише теоретичні знання та практичні навички, але й повинні бути виховані в дусі марксизму-ленінізму. Але ж політична складова гуманітарної освіти не впливала на фахову підготовку майбутнього фахівця морської галузі.

Тобто ми бачимо, що великий освітній акцент робили на досить широкій універсалізації та підготовці універсального фахівця. Система підготовки передбачала початкову освіту широкого профілю з подальшою спеціалізацією й перепідготовкою на місці служби. Великого значення надавали ідеологічній та технічній складовим підготовки. Ще однією особливістю є те, що значну увагу приділяли вивченню марксистсько-ленінської філософії, науковому комунізму та історії КПРС, тобто дисциплінам ідеологічного спрямування. Через це, як підкреслюють дослідники, «усі катаклізми на флоті й державі загалом виникли через перетворення офіцерів у звичайний натовп фахівців, наділених деякими командними функціями і їхніми слабкими знаннями в питаннях гуманітарної підготовки (філософія, історія, політика, економіка, географія, етнографія, управління, мовознавство тощо). Очевидно, на початкових етапах служби технічні знання дозволяли швидко й ефективно опановувати складну техніку, але далі цього було замало [10, с. 55–56].

Висновки. Проаналізувавши кількість годин, виділених на гуманітарні дисципліни в морських навчальних закладах, та дослідивши, яку частку гуманітарні дисципліни складають від загального обсягу годин навчального плану, виявлено, що на гуманітарні дисципліни відводилась незначна кількість годин в навчальних планах. У 1965–1966 навчальному році на I курсі на гуманітарну освіту виділялося 31,18 %, на II – 22,35 %, на III – 17,14 %, на IV – 11,27 %. У 1966–1967 навчальному році на I курсі на гуманітарну освіту виділялося 31,18 %, на II – 23,81 %, на III – 14,29 %, на IV – 11,31 %. У 1972–1973 навчальному році на II курсі на гуманітарну освіту виділялося 16,16 %, на III – 11,11 %, на IV – 9,67 %, на V – 15,57 %. Гуманітарна освіта в коледжі частково була спрямована на професійну підготовку, бо вивчення англійської мови є необхідною умовою для роботі на судні, тому що фахівці морської галузі співпрацюють з інтернаціональними екіпажами, взаємодіють з представниками портової влади інших країн тощо.

У Херсонській філії Миколаївського кораблебудівного інституту імені адмірала С. О. Макарова у 1967–1968 навчальному році на I курсі на гуманітарну освіту виділялося 28,13 %. У 1968–1969 навчальному році на I курсі на гуманітарну освіту виділялося 28,13 %, на II – 30,59 %. У 1969–1970 навчальному році на I курсі на гуманітарну освіту виділялося 28,13 %, на II – 25 %, на III – 18,75 %. У 1970–1971 навчальному році на I курсі на гуманітарну освіту виділялося 28,13 %, на II – 25 %, на III – 18,33 % на спеціальності «Технологія й устаткування зварювального виробництва» (0504) та 18,89 % на спеціальностях «Суднові силові установки» (0525), «Суднобудування і судноремонт» (0514), на IV курсі – 9,64 %. У 1971–1972 навчальному році на I курсі на гуманітарну освіту виділялося 28 %, на II – 25 %, на III – 18,75 % на спеціальностях «Технологія й устаткування зварювального виробництва» (0504) та «Суднобудування і судноремонт» (0514), 19,02 % на спеціальності «Суднові силові установки» (0525), на IV курсі – 10,17 %, на V курсі – 0 %. На всіх курсах навчання були дисципліни ідеологічного напряму, як-от:

історія КПРС, марксистсько-ленінська філософія, науковий комунізм, – які не мали безпосереднього впливу на професійну підготовку майбутніх фахівців морської галузі.

Перспективою подальших наукових досліджень визначаємо вивчення тенденцій розвитку гуманітарної освіти в морських навчальних закладах на інших історичних етапах та їх співставлення.

Список використаних джерел:

1. Библиотека нормативно-правовых актов Союза Советских Социалистических Республик. URL : http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_6894.htm.
2. Гришин Ю. А. История мореплавання : учебное пособие. М. : Транспорт, 1972. 160 с.
3. Рабочие учебные планы Херсонского филиала Николаевского кораблестроительного института имени адмирала С. О. Макарова 1967–1968 гг. *Державний архів Херсонської області (ДАХО).* Ф. Р. 3986. Оп. 1. Спр. 2. Арк. 1.
4. Рабочие учебные планы Херсонского филиала Николаевского кораблестроительного института имени адмирала С. О. Макарова 1968–1969 гг. *ДАХО*. Ф. Р. 3986. Оп. 1. Спр. 7. Арк. 1–2.
5. Рабочие учебные планы Херсонского филиала Николаевского кораблестроительного института имени адмирала С. О. Макарова 1969–1970 гг. *ДАХО*. Ф. Р. 3986. Оп. 1. Спр. 14. Арк. 1–5.
6. Рабочие учебные планы Херсонского филиала Николаевского кораблестроительного института имени адмирала С. О. Макарова 1970–1971 гг. *ДАХО*. Ф. Р. 3986. Оп. 1. Спр. 24. Арк. 1–8.
7. Рабочие учебные планы Херсонского филиала Николаевского кораблестроительного института имени адмирала С. О. Макарова 1971–1972 гг. *ДАХО*. Ф. Р. 3986. Оп. 1. Спр. 43. Арк. 1–11.
8. Луков Вл. А. Реформы образования. *Знание. Понимание. Умение*. 2005. № 3. С. 217–219.
9. Руководители морского и речного флота Советского Союза и Российской Федерации. Москва : Морские вести России, 65 с.
10. Тимофєєва О. Я. Формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. канд. пед. Наук : 13.00.04 / Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2018. 273 с.
11. Учебный план специальности «Судовождение», утверждённый Министерством высшего и среднего специального образования СССР, № Гр. 1–8–13. Москва, 1965. 1 с.
12. Учебный план специальности «Судовождение», утверждённый УУЗ ом ММФ. Москва, 1966. 1 с.
13. Учебный план специальности «Судовождение», утверждённый Министерством высшего и среднего специального образования СССР, № Д–10–22. Москва, 1972. 1 с.

References:

1. Biblioteka normativno-pravovykh aktov Soyuza Sovetskikh Sotsialisticheskikh Respublik [Library of normative legal acts of the Union of Soviet Socialist Republics]. Retrieved from http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_6894.htm/ [in Ukrainian].
2. Grishin, Yu. (1972). *Istoriya moreplavaniya* [History of Navigation]. Moscow: Transport [in Russian].
3. Rabochie uchebnye plany Khersonskogo filiala Nikolaevskogo korablestroitel'nogo institute imeni admirala S. O. Makarova 1967–1968 g. [Curriculum of Kherson branch of Nikolaev Admiral Makarov National Shipbuilding University of 1967–1968]. Fund 3986. Inventory 1. File 2. State Archive of Kherson region, Kherson [in Russian].
4. Rabochie uchebnye plany Khersonskogo filiala Nikolaevskogo korablestroitel'nogo institute imeni admirala S. O. Makarova 1968–1969 g. [Curriculum of Kherson branch of Nikolaev Admiral Makarov National Shipbuilding University of 1968–1969]. Fund 3986. Inventory 1. File 7. State Archive of Kherson region, Kherson [in Russian].
5. Rabochie uchebnye plany Khersonskogo filiala Nikolaevskogo korablestroitel'nogo institute imeni admirala S. O. Makarova 1969–1970 g. [Curriculum of Kherson branch of Nikolaev Admiral Makarov National Shipbuilding University of 1969–1970]. Fund 3986. Inventory 1. File 14. State Archive of Kherson region, Kherson [in Russian].
6. Rabochie uchebnye plany Khersonskogo filiala Nikolaevskogo korablestroitel'nogo institute imeni admirala S. O. Makarova 1970–1971 g. [Curriculum of Kherson branch of Nikolaev Admiral

Makarov National Shipbuilding University of 1970–1971]. Fund 3986. Inventory 1. File 24. State Archive of Kherson region, Kherson [in Russian].
7. Rabochie uchebnye plany Khersonskogo filiala Nikolaevskogo korablestroitel'nogo institute imeni admirala S. O. Makarova 1971–1972 g. [Curriculum of Kherson branch of Nikolaev Admiral Makarov National Shipbuilding University of 1971–1972]. Fund 3986. Inventory 1. File 43. State Archive of Kherson region, Kherson [in Russian].
8. Lukov, V l. (2005). Reformy obrazovaniya [Education reform]. *Znanie. Ponimanie. Umenie,* 3, 217–219 [in Russian].
9. Rukovoditeli morskogo i rechnogo flota Sovetskogo Souyza i Rossiyskoi Federatsii [The leaders of the sea and river fleet of the Soviet Union and the Russian Federation]. Moscow: Morskie vesti Rosii [in Russian].
10. Tymofeeva, O. Ya. (2018). *Formuvannia sotsial'no-komunikatyvnoi kompetentnosti maybutnikh sudnovodiiv u protsetsi vyvtchennia gumanitarnykh dystsiplin* [Formation of social and communicative competence of future navigators in the process of humanitarian subjects studying]. (Extended abstract of candidate's thesis). Bohdan Khmelnytsky National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Khmelnytsky [in Ukrainian].
11. Uchebnyi plan spetsial'nosti "Sudovozhdenie" [Curriculum of the specialty "Navigation"] (1965). Moscow [in Russian].
12. Uchebnyi plan spetsial'nosti "Sudovozhdenie" [Curriculum of the specialty "Navigation"] (1966). Moscow [in Russian].
13. Uchebnyi plan spetsial'nosti "Sudovozhdenie" [Curriculum of the specialty "Navigation"] (1972). Moscow [in Russian].

Ovchynnikova O. M.
orcid.org/0000-0002-7184-6535

EDUCATION IN THE HUMANITIES IN MARITIME EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE (1965–1972)

The article deals with education in humanities in maritime educational institutions of Ukraine (1965-1972). The lower limit was chosen 1965, when a number of points of the 1958 reform were refused, namely the return to 10-year secondary education, the priority of full-time education in universities, the reduction of benefits for entry to higher education for industrial workers for employment term.

It was emphasized that the key to the 1965 reform was the move to comprehensive secondary education, which was declared a priority of Soviet educational policy.

The upper limit was chosen 1972, when the results of the 1965 reform were summed up in the Resolution of the Central Committee of the CPSU and the Council of Ministers of the USSR "About Completion of the Move to Comprehensive Secondary Education". A brief description of the state of the marine sphere of this period of time is given. In 1965–1972, considerable attention was paid to maritime education, because during this period important events took place in the life of the state and in particular in the maritime sphere. The curriculum of 1965–1967, 1972 of the Maritime College of the Kherson State Maritime Academy and the curriculum of 1967–1972 of the Kherson office branch of the Nikolaev Shipbuilding Institute are considered, the total number of hours devoted for study was determined and the number of hours devoted for the study of the humanities was analyzed, as well as which humanities were studied in each of the year of study. During this period there is a widespread introduction of automation and mechanization in maritime transport, so this is reflected in the curriculum of this period, where special disciplines are allocated much more time than the humanities. It was determined that great importance was attached to the ideological and technical components of training, so specialists had to have not only theoretical knowledge and practical skills, but also had to be educated in the spirit of Marxism-Leninism.

Key words: maritime education, educational reform, maritime educational institutions, humanities, curriculum.

Дата надходження статті: 18.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Ляшкевич А. І.

УДК 37.032
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi45.71

Пислар А. Б.*,
orcid.org/0000-0001-6843-4655

ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (70-ТІ РР. XX СТ.)

У статті на основі аналізу джерельної бази досліджено, як було організовано правове виховання учнівської молоді в 70-ті роки XX сторіччя в закладах професійно-технічної освіти України.

Розглянуто різні форми правового виховання, використання яких спрямовували на вирішення педагогічними колективами закладів професійно-технічної освіти таких завдань правового виховання: формування правової свідомості; вироблення у вихованців умінь, навичок, звичок поведінки відповідно до правових норм; формування в них активної позиції у правовій сфері; подолання у правовій свідомості вихованців помилкових поглядів і переконань.

Акцентовано, що в 70-ті роки XX сторіччя в закладах професійно-технічної освіти України з метою правового виховання молоді проводилися уроки з дисциплін «Питання радянського права» і «Трудове право», а також створювалися університети правових знань, клуби вихідного дня, кабінети і кутки радянського права, у позаурочний час на відповідну тематику організовувалися лекції, лекторії, усні журнали, вечори запитань і відповідей, диспути, бесіди, місячники права, конференції, обговорювалися статті журналу «Людина і закон», виготовлялися стінгазети, діяли загони «Юних дзержинців», суди честі, товариські суди, ради профілактики, перевиховання, здійснювалася просвітницька робота з батьками. Однак перевага надавалася просвітницькій роботі, у процесі якої, як правило, уся увага зосереджувалася на поясненні, переконанні, тобто на формуванні в учнівської молоді правової свідомості, тоді як інші завдання правового виховання часом залишалися поза належною увагою.

Підсумовано, що, попри вищезгадане, у 70-ті роки XX сторіччя в закладах професійно-технічної освіти України до організації правового виховання учнівської молоді підходили комплексно, а роботу з цього напряму виховання проводили цілеспрямовано та систематично.

Ключові слова: заклади професійно-технічної освіти, учнівська молодь, правове виховання, завдання правового виховання, форми правового виховання.

Постановка проблеми. В умовах кризи, коли в нашій країні знижується рівень життя, перестає нормально функціювати суспільство, спостерігаються певні порушення соціального та правового порядку, перед науковцями стоїть завдання пошуку нових підходів до виховання правової свідомості молодого покоління. Одним із шляхів вирішення цього завдання правового виховання є врахування вітчизняного історико-педагогічного досвіду. Він потребує детального вивчення, відокремлення позитивних і негативних аспектів задля імплементації перших у процес виховання в сучасних закладах освіти та уникнення можливих помилок.

Аналіз досліджень. Проблематика правового виховання знайшла широке відображення в наукових дослідженнях учених радянської доби та сучасного періоду. Зокрема, це праці таких науковців: Н. Головко, А. Долгова, Л. Зюбин, А. Кожевнікова, А. Кузьмінский, А. Медведєв, Г. Міньковский, В. Омеляненко, В. Саюшев, Г. Терещенко та ін. Проте вони переважно розглядали правове виховання молоді в контексті загального виховного процесу.

Метою статті є дослідження організації правового виховання учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти України в 70-ті роки XX сторіччя.

*© *Пислар А. Б.*

Виклад основного матеріалу. Правове виховання, як зазначає Н. Головко навчальному посібнику «Правова педагогіка» (2007), зміцнює життєву позицію, підвищує громадянську активність, загострює почуття непримиренності до негативних явищ. Його специфіка зумовлена соціально-правовим статусом учнівської молоді в суспільстві [1, с. 65].

А. Кузьмінський і В. Омелянко в підручнику «Педагогіка» (2008) акцентують, що метою правового виховання є формування в усіх громадян високої правової культури, яка складається, передусім, зі свідомого ставлення до своїх прав і обов'язків, з глибокої поваги до законів і правил людського співжиття, готовності дотримуватися й сумлінно виконувати визначені вимоги, які виражають волю й інтереси народу [5, с. 280].

Учені виділяють такі провідні завдання правового виховання:

1) формування правової свідомості, яка є головним фактором, що визначає особливості поведінки особистості;

2) вироблення у вихованців умінь, навичок, звичок поведінки відповідно до правових норм;

3) формування у вихованців активної позиції у правовій сфері, що має виявлятися в непримиренному ставленні до правопорушень, прагненні боротися з цим явищами;

4) подолання у правовій свідомості вихованців помилкових поглядів і переконань, які сформувалися ще раніше в негативному середовищі народу [5, с. 280].

Ці завдання досить успішно реалізовувалися в процесі правового виховання учнівської молоді в радянську добу, коли державні органи значну (часом надмірну) увагу приділяли управлінню виховним процесом. Звісно, тоді домінуючу роль у всіх процесах відігравало керівництво радянської держави, яке й виробляло стратегію розвитку ідеологічної роботи, зокрема правового виховання молодого покоління. Зокрема, у 70-х роках XX сторіччя в закладах професійно-технічної освіти України правове виховання учнівської молоді спрямовувалося на виконання директив XXIV–XXV з'їздів КПРС, у яких були запропоновані заходи щодо поліпшення цього напряму виховної роботи.

Наприклад, у постанові КПРС і Ради Міністрів СРСР від 23 червня 1972 року «Про подальше вдосконалення системи професійно-технічної освіти» йдеться про посилення уваги до ідейно-політичного, морально-етичного, естетичного і фізичного виховання учнівської молоді, а також про розробку нових форм виховного процесу [4, с. 100].

Використання цих форм мало допомагати педагогічним колективам закладів професійно-технічної освіти України вирішувати всі вищезгадані завдання правового виховання.

Для вирішення 1-го завдання (формування правової свідомості, яка є головним фактором, що визначає особливості поведінки особистості) використовувалися різні форми організації навчання і виховання учнів.

Розглянемо форми правового виховання більш детально.

У 70-ті роки XX століття основною формою правового виховання були уроки з таких навчальних дисциплін: «Питання радянського права», «Трудове право». Відповідно до нормативно-правових документів вони водилися з 1972 року. За всіма темами, які вивчали учні, треба було писати реферати, твори, оформлювати альбоми, виступати з доповідями на морально-правову тематику. На ці уроки запрошували співробітників медвитверезників, медичних працівників, суддів, прокурорів. Щоб учні краще засвоювали певні теми, застосовували картки-завдання, що сприяло активізації уваги і міцності засвоєння навчального матеріалу. Для підвищення ефективності навчально-виховного процесу уроки з дисциплін «Питання радянського права», «Трудове право» проводилися в кабінетах, які спеціально забезпечувалися наочною агітацією і технічними засобами навчання (діапроєкторами, магнітофонами, телевізорами тощо) [8, арк. 1, 2].

Вивчення трудового права відбувалося й на уроках виробничого навчання, де учнів привчали до дисципліни, планування своєї праці, раціонального використання робочого часу, роботи в колективі, дотримання техніки безпеки. У них виховували відповідальність, формували вміння аналізувати свої помилки, тобто уроки виробничого навчання надавали учням можливість на практиці вивчати трудове право, що значно покращувало засвоєння навчального матеріалу.

Важливе місце в правовому виховані учнівської молоді відводилося позаурочній роботі, зокрема лекціям на відповідні теми. З цією метою запрошували лікарів психдиспансерів та витверезників, представників правоохоронних органів, працівників юстиції, судів, прокурорів, майстрів виробничого навчання, учителів, вихователів, наставників з базових підприємств, ветеранів праці. На лекціях, як показує аналіз звітів із правового виховання за 1976 рік, порушували такі теми: «Питання радянського права»; «Алкоголь і особистість»; «Алкоголь, його шкода і боротьба суспільства». У закладах професійно-технічної освіти України працювали лекторії, де проводили лекції, які були спрямовані на морально-правове виховання молоді [7, арк. 21, 42]

На правову тематику випускали так звані усні журнали («Закони Батьківщини моєї», «Закон і мораль» тощо). Вони складалися з 5–6 «сторінок», по 10 хвилин кожна – це виступи різних спеціалістів, короткометражні фільми тощо [2, с. 142].

У цей час у закладах професійно-технічної освіти України проводилися конференції правових знань, правові університети, куди також запрошували лікарів, судів, прокурорів [7, арк. 40, 60]. Випускали стінні газети, де наводили приклади позитивних вчинків радянських громадян [6, арк. 63; 8, арк. 29]. І доповнювала все це наочна агітація, яку розміщували у створених спеціально «Кутках радянського права» [7, арк. 2].

Зазначене підтверджують звіти з правового виховання в досліджуваний період. У них схарактеризовано такі форми роботи з учнівською молоддю: уроки «Питання радянського права», «Трудове право», університет правових знань, клуби вихідного дня, наочна пропаганда в «Кабінетах радянського права» і «Кутках радянського права», лекції, лекторії, усні журнали, вечори питань і відповідей, диспути, бесіди, місячники права, стінні газети на правову тематику, конференції правових знань, обговорення статей журналу «Людина і закон» [7, арк. 1, 2, 12, 15, 37, 38, 40, 42, 79; 8, арк. 28, 29].

Усі вищеперераховані форми допомагали вирішувати й друге завдання правового виховання – вироблення у вихованців умінь, навичок, звичок поведінки відповідно до правових норм.

На виконання третього завдання правового виховання (формування у вихованців активної позиції у правовій сфері, що має виявлятися в непримиренному ставленні до правопорушень, прагненні боротися з цими явищами) в закладах професійно-технічної освіти спрямовувалися не лише різні форми правового, а й морально-естетичного виховання.

Оскільки в 70-ті роки XX сторіччя наголошувалося, що моральне і правове виховання невід'ємні, учені А. Долгова, А. Кожевнікова, А. Медведєв, Г. Міньковский та Л. Зюбин пояснювали це тим, що по-перше, принципи і норми радянського права створюються з принципів і норм радянської моралі, ґрунтуються на них. По-друге, ніяке знання права не піднімає до рівня соціалістичної правосвідомості, якщо не забезпечений тісний зв'язок цього знання зі знанням норм радянської моралі, з переконаністю в істотності і непорушності моральних норм, з потребою в їх використанні та дотриманні [3, с. 107].

З цього приводу В. Саюшев у книзі «Организация и совершенство профессионально-технического образавания» (1987) написав, що морально-естетичне виховання формує активну життєву позицію, свідоме ставлення до громадського обов'язку, утверджує єдність слова і справи – щоденну норму поведінки і образу життя молодих робітників; виховує такі якості: принциповість, чесність, нетерпимість

до хуліганства, користолюбства, п'янства, байдужості до людини, прояву приватновласницьких тенденцій, бережливе ставлення до соціальної власності, до навколишнього середовища тощо [7, с. 140–141].

У 70-ті роки XX сторіччя основними формами морального виховання, які допомагали вирішувати третє завдання правового виховання, зазначене вище, були лекції («Два світи – дві моралі», «Про честь робітника», «XXV з'їзд про правове виховання молоді і подальше зміцнення соціалістичної законності», «Покінчити з п'янством – пережитком минулого», «Шкідливі звички і боротьба з ними» тощо); вечори-зустрічі з передовиками виробництва, суддями, прокурорами, лікарями («Закон, за яким щастя приходить», «Читай, заздри: я – громадянин Радянського Союзу», «Запитання та відповіді» тощо); бесіди («Закон потрібно знати» тощо); диспути («Про дівочу гордість», «Твій громадянський обов'язок» тощо) [3; 6; 7].

Головними недоліком майже всіх цих форм було те, що вони носили просвітницький характер, тобто впливали, передусім, на формування правової свідомості учнів, а на вироблення в них умінь, навичок, звичок поведінки відповідно до правових норм здійснювали лише опосередкований вплив [3, с. 114].

Наприкінці 70-х років XX сторіччя в закладах професійно-технічної освіти України досить успішно діяли загони «Юних дзержинців», які допомагали учням ставати активними пропагандистами правових знань, норм права і борцями за суворим їх дотримуванням, позбавлятися від своїх недоліків у цій сфері [там само, с. 144]. У таких загонах створювалися належні умови для вирішення всіх завдань правового виховання.

Згідно з архівними даними, ці загони дозволяли отримати найкращі результати в боротьбі з правопорушниками. Наприклад, унаслідок плідної роботи загону «Юних дзержинців», який було створено на базі Херсонського технічного училища № 3, учнями цього закладу за звітний період не було скоєно жодного кримінального злочину [8, арк. 43].

Діяльність подібних організацій унормовувалася «Типовими положеннями про загін юних дзержинців та про профільний загін юних друзів міліції», затвердженими постановою ЦК ВЛКСМ, колегією Міністерства внутрішніх справ СРСР, колегією Державного комітету Ради Міністрів СРСР з професійно-технічної освіти від 18 квітня 1978 року № С-156(19)9 Р-1.

У документі визначалось, що загін дзержинців (колектив учнів загальноосвітньої школи, професійно-технічного училища, середнього спеціального навчального закладу) організовується з метою вдосконалення морального виховання та підвищення правосвідомості дітей і учнів [2, с. 27].

Однак такою формою роботи було неможливо охопити всіх учнів, адже, по-перше, існували певні обмеження щодо участі в цих загонах, а по-друге, панувала думка, що недисциплінований учень і правопорушник не може бути членом цього загону, бо він не виконує вимог закону, не може навчати цьому інших і вимагати цього від інших [3, с. 144].

У 70-ті роки XX сторіччя четверте завдання правового виховання учнів (подолання у правовій свідомості вихованців помилкових поглядів і переконань, які сформувалися ще раніше в негативному середовищі народу) вирішували шляхом їхнього перевиховання.

При цьому основними формами роботи були суди честі; товариські суди; ради профілактики тощо. За правопорушниками закріплювали наставників, які проводили індивідуально виховну роботу. До процесу перевиховання активно долучалися дитячі кімнати для неповнолітніх, де також проводилася індивідуальна виховна робота. Правопорушення учнів висвітлювали на шпальтах «Сатиричної газети», «Фотогазети» тощо. З учнівською молоддю вели систематичну цілеспрямовану роботу в гуртожитках. До роботи залучали батьків правопорушників і загони «Юних дзержинців» [7, арк. 13, 15, 36, 43, 65, 69, 86].

У кожному закладі професійно-технічної освіти була своя специфіка роботи з правопорушниками, спрямована на подолання у правовій свідомості вихованців помилкових поглядів і переконань. Цим займалися не тільки суди честі, товариські суди, ради профілактики, а й ради майстрів. Останні на своїх засіданнях розглядали, зазвичай, такі питання: план роботи з важковиховуваними дітьми; причини неуспішності учнів; порушення учнями статутних вимог; виховання важковиховуваних учнів; факти аморальної поведінки тощо [8, арк. 35].

За кожним випадком ухвалювалися індивідуальні, виважені рішення. За правопорушником закріплювали наставника (майстра виробничого навчання, учителя, вихователя, ветерана праці, представника базового підприємства), який брав шефство над учнем, проводив індивідуальну роботу з ним. Це фіксувалося в журналі або в індивідуальних картках, які заводили на порушників. Крім того, справи правопорушників передавали в дитячі кімнати міліції, де з учнями індивідуально працювали інспектори [там само, арк. 13, 35, 37, 67, 69, 76]. Зазначене допомагало подолати у правовій свідомості вихованців помилкові погляди і переконання.

У 70-ті роки XX сторіччя специфіка правового виховання «важких» учнів полягала в його індивідуалізації, відборі таких форм роботи, які були найефективнішими в кожному окремому випадку. При цьому прагнули враховувати певні особливості, які впливають на правосвідомість та поведінку важковиховуваного учня: егоїстичні риси особистості, рівень правових знань, неповага до закону, небажання дотримуватися закону, нерішучість, слабка воля, імпульсивність [3, с. 143].

Як уже зазначалося, у закладах професійно-технічної освіти України до виховної роботи долучали батьків учнів, зокрема, з ними велася просвітницька робота щодо подолання проблем в правовому вихованні.

Просвітницьку роботу вели не тільки педагогічні колективи закладів професійно-технічної освіти, а й працівники міліції. Для батьків проводилися лекції на правову тематику. Особлива увага приділялася батькам, діти яких були важковиховуваними. До них додому приходив інспектор з дитячої кімнати, проводив індивідуальну роботу з батьками, перевіряв, у яких умовах виховується учень [9, арк. 56]. Це надавало можливість більше дізнатися про певного учня та середовище, у якому він виховується, а за потреби – здійснювати вплив на це середовище. Така робота допомагала, наприклад, вирішити четверте завдання правового виховання (подолання у правовій свідомості вихованців помилкових поглядів і переконань).

Висновки. У 70-ті роки XX сторіччя до правового виховання учнів у закладах професійно-технічної освіти України застосовувався комплексний підхід. Роботу з цього напряму виховання проводили цілеспрямовано та систематично, добираючи найбільш дієві форми і уникаючи шаблонності.

Однак подекуди педагоги надмірно захоплювалися просвітницькою роботою, намагаючись переважно силою свого слова вплинути на учнівську молодь. Це не давало бажаного результату.

У цьому контексті нагадаємо думку Л. Зюбіна, який писав, що результат – знання, нехай безсистемні і несильно глибокі, але знання основних моральних норм все-таки є, а досвіду їх застосування немає, унаслідок чого виникали аморальні особистості, які потребували перевиховання [3, с. 144].

Разом із тим досвід правового виховання учнівської молоді, набутий у закладах професійно-технічної освіти України в 70-ті роки XX століття, попри його заідеологізованість і формалізм, заслуговує на схвалення й подальше вивчення. Детального дослідження потребують методи й засоби правового виховання учнів, яким надавали перевагу у вищезгаданих закладах.

Список використаних джерел:

1. Головко Н. І. Правова педагогіка : навчальний посібник. К. : МАУП, 2007. 248 с.

2. Типові положення про загін юних дзержинців та про профільний загін юних друзів міліції. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1978. № 18. С. 25–32.
3. Зюбин Л. М. Учебно-воспитательная работа с трудными учащимися. М. : Высшая школа, 1982. 191 с.
4. КПСС, Советское государство о подготовке молодой смены рабочего класса. 1940–1987 гг. / сост. Г. И. Терещенко. К. : Высшая школа, 1988. 416 с.
5. Кузьмінский А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка : підручник. 3-те вид., випр. К. : Знання-Прес, 2008. 447 с.
6. Отчет об идейно-воспитательной, культурно-массовой и физкультурно-спортивной работы за 1976 г. *Державний архів Херсонської області (ДАХО).* Ф-Р 3598. Оп. 3. Спр. 19. 84 арк.
7. Саюшев В. С. Организация и совершенствование профессионально-технического образования. М. : Высшая школа, 1987. 175 с.
8. Справки училищ о работе по правовому воспитанию учащихся. *ДАХО.* Ф-Р 3598. Оп. 3. Спр. 24. 92 арк.
9. Справки и акты об итогах проверки учебно-воспитательной работы и производственой деятельности сельских профтехучилищ. *ДАХО*. Ф-Р 3598. Оп. 3. Спр. 28. 222 *л*.

References:

1. Holovko, N. (2007). *Pravova pedahohika* [Legal pedagogy]. Kyiv: MAUP [in Ukrainian].
2. *Typovi polozhennia pro zahin yunykh dzerzhyntsiv ta pro prophilnyi zahin yunykh druziv militsii* [Typical regulations on groups of young Dzerzhynivtsi and the specialized group of friends of militia]. (1978). Zbirnyk nakaziv ta instruktsii Ministerstva Osvity Ukrainskoi RSR, 18, 25–32 [in Ukrainian].
3. Zuibyn, L. (1982). *Uchebno - vospitatelnaya rabota s trudnymi uchashchimisya* [Teaching and educational work with troubled adolescents]. Moscow: Vysshaya shkola [in Russian].
4. Tereshchenko, H. (1988). *KPSS, Sovetskoye gosudarstvo o podgotovke molodoy smeny rabochego klassa 1940-1987* [CPSS, Soviet state on preparation of young working class]. Kyiv: Vysshaya shkola [in Russian].
5. Kuzmiskyi, A., & Omelianenko, V. (2008). *Pedahohika* [Pedagogy]. Kyiv: Znannia – Pres [in Ukrainian].
6. Otchet ob ideyno-vospitatelnoy, kulturno-massovoy i phizkulturno-sportivnoy raboty za 1976 [Report on ideological and educational, cultural and recreational, and physical culture and sport work in 1976]. Fund 3598. Inventory 3. File 19. State Archive of Kherson oblast [in Russian].
7. Sayushev, V. (1987). *Organizatsiya i sovershenstvovaniye professionalno -tekhnicheskogo obrazovaniya* [Organization and improvement of vocational education]. Moscow:Vysshaya shkola [in Russian].
8. Spravki uchilish o rabote po pravovomu vospitaniyu uchashchikhsya [References of specialized schools about work on legal education of pupils]. Fund 3598. Inventory 3. File 24. State Archive of Kherson region, Kherson [in Russian].
9. Spravki i akty ob itogakh proverki uchebno – vospitatelnoy rabotu i proizvodstvennoy deyatelnosti selskikh prophtekhuchilishch [References and acts on results of inspection of teaching and educational work of work activity of rural vocational schools]. Fund 3598. Inventory 3. File 28. State Archive of Kherson region, Kherson [in Russian].

Pyslar A. B.,
orcid.org/0000-0001-6843-4655

LEGAL EDUCATION OF THE YOUTH IN INSTITUTIONS OF VOCATIONAL EDUCATION IN UKRAINE (THE 70S OF THE XXTH CENTURY)

In the article it was studied the way of organizing legal education of the youth in the 70s of the XXth century in institutions of vocational education in Ukraine on the basis of sources analysis.

Different forms of legal education the use of which was aimed at performing tasks of legal education such as formation of legal awareness; development of skills and the way of behaving in pupils according to law rules; formation of an active position of pupils in the legal sphere; elimination of wrong views and beliefs in legal awareness of pupils by teaching staff of vocational educational institutions were considered.

It was stressed that in the 70s of the XXth century in institutions of vocational education in Ukraine with the aim of legal education of the youth lessons in disciplines "Matters of the Soviet Law" and "Labour Law" were held. Also, law universities, recreation clubs, rooms and corners of the Soviet law were created. During out - of - class activities lectures, lecture - rooms, discussion forums, question - and - answer sessions, disputes, law months, conferences on particular topics were organized. The articles from the journal "The Man and the Law" were discussed and wall papers were created. Groups of "Young Dzerzhyntsi", "Courts of Honour", "Community Court", councils of re – education and preventative measures operated. Awareness - building work with parents was undertaken. Thus, awareness - building work was beneficial in the process of which all the attention was focused on explanation and persuasion. The formation of legal awareness of youth was predominant while other tasks of legal education were neglected.

It was summarized that without regard for above mentioned in the 70s of the XXth century in institutions of vocational education in Ukraine there was a complex approach to organization of legal education of youth and the work in this direction was done systematically.

Key words: institutions of vocational education, the youth, legal education, tasks of legal education, forms of legal education.

Дата надходження статті: 17.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Яцула Т. В.

УДК 378.1
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi45.79*

Солодовник А. О.*,
orcid.org/0000-0002-2736-6446

СХЕМА КЛАСИФІКАЦІЇ АРХІВНИХ ДЖЕРЕЛ У КОНТЕКСТІ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ В КІНЦІ XIX – НА ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена особливостям класифікації архівних джерел в історико-педагогічних дослідженнях ґенези вітчизняної системи морської освіти в кінці XIX – на початку XXI століття.

Автором констатовано, що розширення архівної джерельної бази з вищезазначеної проблематики вимагає вирішення питання її класифікації. Водночас установлено, що це питання все ще залишається відкритим. Зазначено, що класифікації архівних джерел у сучасних дослідженнях, пов'язаних зі становленням і розвитком системи підготовки фахівців морської галузі, ґрунтуються переважно на територіальному принципі.

За результатами дослідження розроблено комплексну схему класифікації матеріалів архівних установ, які розкривають ґенезу вітчизняної системи морської освіти в кінці XIX – на початку XXI століття, з урахуванням 8 критеріїв: форми фіксації документа (друковані, рукописні, фотодокументи); територіального критерію (документи вітчизняних та іноземних архівів); хронологічного критерію (документи дорадянського, радянського періодів та періоду незалежності); типу власності (документи загальнодержавних архівних установ, архівів закладів освіти морського профілю та приватних архівів); типу фондоутворювача (матеріали фондів органів влади, закладів освіти морського профілю, дотичних організацій, персоналій); рангу документа у вертикальній ієрархії (документи загальнодержавного, локального значення, у межах конкретного закладу морської освіти); фактичної цінності (документи, що безпосередньо розкривають особливості та закономірності досліджуваного історико-педагогічного явища, розвитку морської галузі

*© ***Солодовник А. О.***

в конкретний історичний період, політичному, економічному, соціальному житті країни загалом); змісту (нормативно-правові, звітно-статистичні, організаційно-управлінські, навчально-методичні, публіцистичні документи).

Ключові слова: морська освіта, джерелознавство, архівне джерело, класифікація, критерії класифікації, архівний фонд, архівна установа, архівознавство.

Постановка проблеми. Інтеграція вітчизняної системи підготовки фахівців для морської галузі в міжнародний освітній простір, з одного боку, передбачає її трансформацію внаслідок упровадження кращих світових практик, а з іншого – збереження національних особливостей і традицій у підготовці моряків. Реалізація останнього актуалізувала історико-педагогічні розвідки вітчизняних учених щодо виявлення цінного досвіду організації функціювання системи морської освіти в контексті активних соціально-економічних змін у попередні історичні періоди.

Важливими фактологічними джерелами дослідження будь-якого історико-педагогічного явища є матеріали архівних установ. Вітчизняні архіви містять цінний масив фондів, вивчення яких дає можливість науковцям-педагогам виявляти позитивний досвід удосконалення функціювання мережі закладів освіти морського профілю на території України в обраний для дослідження період та екстраполювати його в умови сьогодення.

В останнє десятиріччя спостерігається активізація наукових пошуків у галузі історії морської освіти. До наукового обігу продовжують вводитися маловідомі та невідомі архівні джерела, поглиблюється аналіз раніше відомих документів архівних установ для забезпечення повноти, достовірності та об'єктивності відтворення особливостей розвитку системи морської освіти України в попередні історичні періоди. Розширення архівної джерельної бази історико-педагогічних досліджень із вищезазначеної проблематики актуалізує необхідність групування архівних документів для спрощення їх пошуку й аналізу.

Аналіз досліджень. Серед напрацювань вітчизняної історії педагогіки, пов'язаних зі становленням і розвитком системи підготовки фахівців для морської галузі, особливе місце займають дисертаційні дослідження В. Золотовської, А. Ляшкевич, І. Рябухи, А. Солодовник, О. Чорного. Зазначені розвідки ввели до наукового обігу цінний масив архівних джерел, що характеризують різні аспекти розвитку морської освіти на території України в попередні історичні періоди. Крім того, окремі архівні документи з цієї проблематики також аналізовані в статтях І. Вербій, М. Гончара, І. Куценко.

Фактологічний матеріал вищезазначених наукових доробків ґрунтується на фондах таких вітчизняних архівних установ: Центрального державного архіву вищих органів влади та управління, Центрального державного історичного архіву України в м. Києві, Центрального державного архіву громадських об'єднань, Державних архівів Київської, Миколаївської, Одеської та Херсонської областей. Утім, незважаючи на системне вивчення науковцями архівних документів щодо особливостей розвитку вітчизняної системи морської освіти в історичній ретроспективі, питання їхньої класифікації все ще залишається відкритим.

З огляду на вищезазначене, **метою статті** є розробка комплексної схеми класифікації джерел архівних установ у контексті історико-педагогічних досліджень розвитку системи морської освіти України кінця XIX – початку XXI століття.

Виклад основного матеріалу. Важливим етапом історико-педагогічного дослідження є відбір і формування його джерельної бази. Історико-педагогічні джерела дають можливість науковцю відтворити події та встановити певні факти, що розкривають ґенезу конкретного педагогічного явища. Сукупність таких джерел являє собою основу педагогічного джерелознавства, на якому ґрунтується методологія історії педагогіки.

О. Петренко справедливо зауважує, що значний масив джерел, який містить вагому для розвитку історії педагогіки інформацію, а також сучасний стан історико-педагогічної науки загалом викликають необхідність наукової класифікації джерельної бази дослідження [6]. Студіювання й аналіз вітчизняної періодики дає підстави для висновку, що на сьогодні не існує єдиної універсальної схеми класифікації історико-педагогічних джерел. На думку науковиць Н. Коляди та О. Петренко, це пояснюється широким спектром педагогічних інформаційних ресурсів, виникнення яких є наслідком різноманіття форм соціально-педагогічної діяльності людей і відносин між ними [4; 6]. На основі результатів ґрунтовного вивчення наукової літератури констатовано, що для класифікації та групування історико-педагогічних джерел учені обирають різні критерії: територіально-регіональні ознаки (Л. Шльоцер); рівень узагальнення інформації (Л. Пушкарьов); типовість знакових систем (Д. Раскін); аспекти інформації (С. Шмідт); комплекс проблемно-тематичного, хронологічного та персоніфікованого критеріїв (Н. Гупан).

Специфічною й досить важливою групою джерел у контексті вивчення історико-педагогічних явищ є матеріали архівних установ. К. Васильєв запропонував класифікацію, що базується на критерії прагматичного аспекту інформації й передбачає поділ архівних історико-педагогічних джерел на такі групи: нормативні матеріали; первинні документи навчально-виховних установ, навчальних закладів та органів народної освіти; вторинні документи навчально-виховних установ; особисті документи; мемуари; статистичні матеріали [1, с. 147–148]. Архівні фонди в дослідженні О. Фізеші, присвяченому вивченню діяльності початкових шкіл Закарпаття другої половини XIX – першої половини XX століття, згруповано за хронологічними та тематичними ознаками [9, с. 44]. У наукових розвідках щодо діяльності закладів інтернатного типу в Закарпатті першої половини XX століття, проведених М. Черепанею, архівні документи розподілено за змістом на такі групи: нормативні акти; звітна інформація; навчально-виховна документація; матеріали роботи конференцій, з'їздів, курсів підвищення кваліфікації працівників закладів інтернатного типу, посадові інструкції; особові справи вихованців закладів [10, с. 65]. Усе вищезазначене дає підстави для висновку: специфічність кожного історико-педагогічного явища вимагає від дослідника вивчення та відбору власної джерельної бази і розроблення власної схеми її класифікації на основі індивідуально обраної системи критеріїв.

У дисертаціях, присвячених дослідженню ґенези вітчизняної системи морської освіти, також зроблено спроби класифікувати матеріали архівних установ України. Зокрема, у дисертаціях на здобуття доктора педагогічних наук А. Ляшкевич та І. Рябуха представили огляд архівної документації з її поділом за місцем зберігання джерел: матеріали Центрального державного історичного архіву України (м. Київ); документи Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України; фонди Державних архівів Київської, Херсонської, Миколаївської та Одеської областей [5; 7]. Аналогічний підхід реалізований В. Золотовською під час дослідження тенденцій вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах морського профілю в 70-ті рр. XX – на початку XXI століття [3]. Під час вивчення особливостей розвитку фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах України (1944–2012 рр.) А. Солодовник, крім місця зберігання, обрала в якості критерію класифікації також зміст архівного джерела [8]. Узагальнюючи результати студіювання вищезазначених наукових розвідок, констатуємо, що розробка комплексної класифікаційної схеми групування та поділу матеріалів архівних установ дасть можливість спростити характеристику джерельної бази в подальших дослідженнях різних аспектів становлення та розвитку вітчизняної системи морської освіти в попередні історичні періоди.

Комплексний підхід щодо ефективної реалізації поставленого завдання передбачає підбір системи критеріїв класифікації архівних джерел. Для цього, насамперед, розглянемо підходи щодо визначення категорійності фондів в архівній справі загалом.

Класифікація архівних документів – це загальнонауковий метод в архівознавстві, метою якого є встановлення історичних, логічних та інших зв'язків між документами та комплексами документів; упорядкування архівних матеріалів і забезпечення інтелектуального доступу до інформації про конкретний архівний документ, архівний фонд, архівну колекцію, документи нефондового комплексу через архівні інформаційні системи, орієнтовані на знання точних найменувань, характеру і хронології діяльності їх утворювача [2, с. 9]. Класифікація матеріалів архівних установ як один із ключових методів дослідження історико-педагогічних явищ, на нашу думку, має більш вузьку мету. Вона полягає в групуванні архівних документів за певними ознаками та встановленні зв'язків між ними в межах конкретного історико-педагогічного дослідження для забезпечення об'єктивного відтворення фактів минулої педагогічної дійсності з урахуванням ключових принципів та методів архівознавства. За результатами студіювання методичних рекомендацій, розроблених Українським науково-дослідним інститутом архівної справи та документознавства (УНДІАСД), були визначені такі ключові принципи архівознавства: історизму; наукової об'єктивності; усебічності та комплексності; походження документа (провенієнції); приналежності. Серед методів архівної справи акцентується увага на історичному, логічному, системному методах, а також методі функціонального аналізу [там само, с. 14–17].

В основі процесу визначення категорійності архівних матеріалів лежить також поняття їхньої цінності. Проте зауважимо, що в педагогічному джерелознавстві аналіз змісту архівної документації проводиться для встановлення їхньої фактичної цінності в контексті вивчення конкретного історико-педагогічного процесу. Натомість в архівній справі цей аналіз не залежить від конкретики певного наукового дослідження й передбачає встановлення об'єктивної цінності документів. Сучасна модель визначення категорійності архівних фондів, рекомендована Державною архівною службою України, передбачає застосування таких критеріїв класифікації: походження; зміст; зовнішні ознаки документів; значення фондоутворювача; інформативність документів; час їх створення [там само, с. 18].

Аналіз фондів архівних установ у контексті вивчення ґенези морської освіти України в кінці XIX – початку XXI століття та врахування вищезазначених положень дали можливість обрати систему критеріїв для класифікації архівних документів із цієї проблематики: форма фіксації; територіальний критерій; хронологічний критерій; тип власності; тип фондоутворювача; ранг документа у вертикальній ієрархії; фактична цінність; зміст. Нижче представлена комплексна схема класифікації матеріалів архівних установ щодо розвитку системи морської освіти України в кінці XIX – на початку XXI століття (табл. 1).

Таблиця 1

Комплексна схема класифікації архівних джерел, що розкривають ґенезу морської освіти України в кінці XIX – на початку XXI століття

№	Критерій	Групи джерел, визначені за конкретним критерієм	Приклади джерел кожної групи
1	2	3	4
1.	Форма фіксації	друковані документи	листування закладів освіти морського профілю з відомчими міністерствами; накази та розпорядження керівників морехідних училищ.
		рукописні документи	доповідні записки; звіти викладачів; конспекти уроків.

Продовження табл. 1

1	2	3	4
		фотодокументи	фотографії вихованців мореходних училищ, викладацького складу.
2.	Територіальний критерій	документи з вітчизняних архівів	матеріали Центрального державного історичного архіву України (м. Київ), Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України; фонди Державних архівів Київської, Херсонської, Миколаївської та Одеської областей.
		документи з іноземних архівів	матеріали Російського державного архіву економіки, Російського державного архіву Воєнно-Морського Флоту.
3.	Хронологічний критерій	документи дорадянського періоду	звіти про роботу мореходних шкіл; документи керівництва країни кінця XIX – початку XX століття.
		документи радянського періоду	звіти про діяльність закладів морської освіти, нормативно-правові акти за період 1917–1990 рр.
		документи періоду незалежності	матеріали, що розкривають особливості становлення системи морської освіти з 1991 р. по теперішній час.
4.	Тип власності	Документи загальнодержавних архівних установ	матеріали Центрального державного історичного архіву України (м. Київ), Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України; фонди Державних архівів Київської, Херсонської, Миколаївської та Одеської областей.
		документи архівів закладів освіти морського профілю	матеріали архівів Херсонської державної морської академії, Національного університету «Одеська морська академія» та їхніх структурних підрозділів.
		документи приватних архівів	матеріали приватних колекцій.
5.	Тип фондоутворювача	матеріали фондів органів влади	фонди Ради народних міністрів УНР, Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти УРСР, Науково-методичних кабінетів Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти УРСР.
		матеріали фондів закладів морської освіти	фонди мореходних шкіл, Херсонського та Одеського мореходних училищ Міністерства морського флоту СРСР.
		матеріали фондів дотичних організацій	фонд Управління Херсонського торговельного порту, Управління Одеського морського торгівельного порту Центрального управління морського флоту.
		матеріали фондів персоналій	фонди Авербух Ірини, Журавля Акима Лазаровича, Ліфанова Віктора Миколайовича.
6.	Ранг документа у вертикальній ієрархії	Документи загальнодержавного значення	закони, накази, постанови, рішення КП СРСР, Ради Міністрів СРСР.

Продовження табл. 1

1	2	3	4
		документи локального значення	документи місцевих органів влади, що розкривають ґенезу морської освіти в конкретному регіоні.
		документи, що розкривають особливості підготовки фахівців у межах конкретного закладу морської освіти	щорічні звіти про роботу морехідних училищ, звіти про роботу циклових комісій морехідних училищ за півріччя.
7.	Фактична цінність	документи, що безпосередньо розкривають особливості та закономірності досліджуваного історико-педагогічного явища	наприклад, при вивченні ґенези техніко-технологічної підготовки в морехідних училищах такими документами можуть бути звіти циклових комісій загальнотехнічних дисциплін, навчальні плани тощо.
		документи, що розкривають особливості розвитку морської галузі в конкретний історичний період	статистичні галузеві звіти; характеристики технологічного розвитку морської галузі.
		документи, що розкривають трансформації в політичному, економічному та соціальному житті країни в конкретний історичний період	закони, накази та розпорядження, що регламентують загальні тенденції розвитку освітньої галузі.
8.	Зміст	нормативно-правові документи	закони, накази та розпорядження відомчих міністерств та інших органів влади.
		звітно-статистичні документи	звіти про освітню діяльність закладів освіти морського профілю.
		Організаційно-управлінські документи	рекомендаційні листи, накази та розпорядження керівників морехідних училищ; посадові інструкції.
		навчально-методичні документи	навчальні плани; програми теоретичної підготовки в закладах морської освіти; опис авторських методик; програми практик.
		Публіцистичні	нотатки персоналій; особисте листування; нариси.

Підсумовуючи інформацію з таблиці 1, зауважимо, що запропонована класифікаційна схема не є універсальною й може трансформуватися та доповнюватися залежно від конкретизації досліджуваного аспекту розвитку вітчизняної системи морської освіти в певний історичний період.

Висновки. Класифікація архівної джерельної бази є одним із ключових методів історико-педагогічного дослідження. Його метою є розподіл наявних архівних документів на групи за певними критеріями, а також установлення зв'язків між ними для забезпечення об'єктивного відтворення особливостей перебігу досліджуваного історико-педагогічного явища з урахуванням ключових принципів і методів архівознавства. За результатами аналізу наукової літератури та фондів архівних установ була розроблена комплексна схема класифікації архівних джерел, що розкривають особливості становлення та розвитку системи морської освіти України в кінці XIX – на початку XXI століття. Вона передбачає групування архівних матеріалів

із вищезазначеної проблематики за 8 критеріями: за формою фіксації; за територіальним критерієм; за хронологічним критерієм; за типом власності; за типом фондоутворювача; за рангом документа у вертикальній ієрархії; за фактичною цінністю; за змістом. Однак вона не є універсальною, тому може бути зміненою та доповненою в контексті обраного для дослідження аспекту розвитку вітчизняної системи морської освіти. Метою подальших наукових розвідок є адаптація запропонованої класифікаційної схеми до вивчення джерельної бази, що розкриває ґенезу техніко-технологічної підготовки в закладах освіти морського профілю в кінці XIX – на початку XXI століття.

Список використаних джерел:

1. Васильев К. И. Работа с архивным материалом. Методы педагогического исследования. М. : Просвещение, 1972. 159 с.
2. Дослідження підходів щодо визначення категорійності архівних фондів: методичні рекомендації / укладач Л. Ф. Приходько. Київ : Укрдержархів. УНДІАСД, 2013. 50 с.
3. Золотовська В. С. Тенденції вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах морського профілю (70-і роки XX – початок XXI століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 263 с.
4. Коляда Н. Педагогічна історіографія та джерелознавство як важливі складові історико-педагогічного дослідження. *Історико-педагогічний альманах*. 2018. Вип. 2. С. 21–30.
5. Ляшкевич А. І. Теорія і практика морської освіти Півдня України (30-ті роки XIX – початок XXI століття) : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 616 с.
6. Петренко О. Б. До проблеми класифікації джерельної бази історико-педагогічного дослідження. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 536–542.
7. Рябуха І. М. Тенденції розвитку морської освіти в Україні (друга половина XVIII – початок XXI століття) : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 485 с.
8. Солодовник А. О. Розвиток фізико-математичної підготовки у морських навчальних закладах України (1944-2012 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2018. 341 с.
9. Фізеші О. Й. Архівні джерела про діяльність початкових шкіл Закарпаття другої половини XIX – першої половини XX століття. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*: збірник наукових праць. 2018. Випуск 2(8). С. 43–46.
10. Черепаня М. Архівні джерела про діяльність закладів інтернатного типу в Закарпатті першої половини XX століття. *Педагогічний часопис Волині.* 2019. № 2 (13). С. 59–66.

References:

1. Vasilev, K. I. (1972). *Rabota s arhivnym materialom. Metody pedagogicheskogo issledovaniya* [Processing of archival materials. Methods of pedagogical research]. Moscow: Prosveshenie [in Russian].
2. Prykhodko, L. F. (2013). *Doslidzhennia pidkhodiv shchodo vyznachennia katehoriinosti arkhivnykh fondiv* [Researching of approaches to the categorization of archival funds]. Kyiv: Ukrderzharkhiv. UNDIASD [in Ukrainian].
3. Zolotovska, V. S. (2019). *Tendentsii vyvchennia inozemnykh mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh morskoho profiliu (70-i roky XX – pochatok XXI stolittia)* [Tendencies of foreign language studying in the higher education institutions of marine profile (70s of the XX – the beginning of the XXI century)]. (Candidate's thesis). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].
4. Koliada, N. (2018). Pedahohichna istoriohrafiia ta dzhereloznavstvo yak vazhlyvi skladovi istoryko-pedahohichnoho doslidzhennia [Pedagogical historiography and source study as important components of historical and pedagogical research]. *Istoryko-pedahohichnyi almanakh*, 2, 21-30. DOI 10.31499/2307-4833.2.2018.153293 [in Ukrainian].
5. Liashkevych, A. I. (2019). *Teoriia i praktyka morskoi osvity Pivdnia Ukrainy (30-ti roky XIX – pochatok XXI stolittia)* [Theory and practice of maritime education in the south of Ukraine (30s of the 19th – the beginning of the 21st century)]. (Doctor's thesis). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].

6. Petrenko, O. B. (2013). Do problemy klasyfikatsii dzherelnoi bazy istoryko-pedahohichnoho doslidzhennia [On the problem of classifying the source base of historical and pedagogical research]. *Pedahohichnyi dyskurs*, 15, 536–542 [in Ukrainian].
7. Riabukha, I. M. (2019). *Tendentsii rozvytku morskoi osvity v Ukraini (druha polovyna XVIII – pochatok XXI stolittia)* [Tendencies of maritime education development in Ukraine (second half of the 18th – beginning of the 21st century)]. (Doctor's thesis). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].
8. Solodovnyk, A. O. (2018). *Tendentsii vyvchennia inozemnykh mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh morskoho profiliu (70-i roky XX – pochatok XXI stolittia)* [The development of physical and mathematical training in maritime educational institutions of Ukraine in 1944–2012]. (Candidate's thesis). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].
9. Fizeshi, O. Y. (2018). Arkhivni dzherela pro diialnist pochatkovykh shkil Zakarpattia druhoi polovyny XIX – pershoi polovyny XX stolittia [Archival sources on the primary schools' activities in Transcarpathia in the second half of the XIX – the first half of the XX century]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Seriia «Pedahohika ta psykholohiia»*, 2, 43–46. DOI 10.31339/2413-3329-2018-2(8)-43-46 [in Ukrainian].
10. Cherepania, M. (2019). Arkhivni dzherela pro diialnist zakladiv internatnoho typu v Zakarpatti pershoi polovyny XX stolittia [Archival sources on the boarding institutions' activities in Transcarpathia in the first half of the XX century]. *Pedahohichnyi chasopys Volyni*, 2, 59–66. DOI 10.29038/2415-8143-2019-02-59-66 [in Ukrainian].

Solodovnyk A. O.,
orcid.org/0000-0002-2736-6446

THE ARCHIVAL SOURCES CLASSIFICATION SCHEME IN THE CONTEXT OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCHES OF THE NATIONAL MARITIME EDUCATION SYSTEM DEVELOPMENT AT THE END OF THE XIX – THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY

The article is devoted to the features of the classification of the archival sources in historical and pedagogical studies of the Ukrainian maritime education genesis at the end of XIX – the beginning of the XXI century.

The author stated that the expansion of the archival source base on the above issue requires a solution to the problem of its classification. According to the results of studying existing scientific research, it was established that this issue still remains open. It is noted that the classifications of archival sources in modern researches, which related to the development of the maritime industry specialists training system, based mainly on the territorial principle. It is emphasized that the complex approach of solving this issue is provided by the choice of a system of criteria.

According to the results of the study, a comprehensive classification scheme of the archival sources has been developed, revealing the formation and development features of the Ukrainian maritime education system at the end of the XIX – the beginning of XXI century. It takes into account 8 criteria: document fixation form; territorial, chronological criterion; type of ownership; type of fund creator; the rank of the document in the vertical hierarchy; actual value; content.

The author comes to the conclusion that the proposed classification scheme is not universal. It can be modified and supplemented in the context of the aspect of the national marine education system development selected for research. The purpose of further scientific research is adapting this classification scheme to the study of the sources base revealing the genesis of technical and technological training in Ukrainian maritime educational institutions at the end of the XIX – the beginning of the XXI century.

Key words: maritime education, source studies, archival source, classification, classification criteria, archive fund, archival institution, archival science.

Дата надходження статті: 18.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Ляшкевич А. І.

УДК 373.2.011.3-51:378.046-021.68 (477)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi45.77

***Швед Г. В.**[*],*
orcid.org/0000-0002-7931-885X

АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «РОЗВИТОК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ»

У статті розглянуто зміст понять «розвиток», «освіта», «освіта дорослих», «післядипломна освіта», «післядипломна педагогічна освіта», «заклад дошкільної освіти». Досліджено філософські та літературні джерела, висвітлено зміст державних документів щодо післядипломної педагогічної освіти та складників системи освіти, зокрема Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту». На основі аналізу означених понять запропоноване власне визначення. Автор розуміє концепт «розвиток післядипломної освіти педагогічних працівників закладів дошкільної освіти» як галузь освіти, спрямовану на розвиток та удосконалення професійної компетентності педагогів з огляду на освітні новації суспільства на певному етапі його розвитку.

Проаналізовано та опрацьовано праці вітчизняних науковців, зокрема І. Жорової, С. Крисюка, А. Кузьмінського, В. Примакової, Н. Протасової та І. Титаренко щодо сутності цих понять. Особливу увагу приділено підходам до визначення понять у контексті розробки та диференціації галузі освіти стосовно понятійно-термінологічного апарату дослідження. Виявлено, що під час дефінітивного аналізу поняття «післядипломна освіта» наявні розбіжності в тлумаченні цього поняття в наукових працях дослідників. Спільні риси прослідковуються у визначенні післядипломної освіти як системи, середовища, де відбувається професійний розвиток за певним змістом, формами та отриманням результату освіти. Відмінності простежуються у визначенні післядипломної освіти як своєрідного двофазного явища, до складу якого відносять як навчання у вищому навчальному закладі, так і отримання професійних знань у системі післядипломної освіти.

Ключові слова: розвиток, освіта, освіта дорослих, післядипломна освіта, післядипломна педагогічна освіта, заклад дошкільної освіти, післядипломна освіта педагогічних працівників закладів дошкільної освіти.

Постановка проблеми. Проблема професійного розвитку в системі післядипломної педагогічної освіти актуалізується на державному рівні, про що свідчать державні документи Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти, які розкривають зміст післядипломної педагогічної освіти. Тож особливої уваги набуває саме післядипломна освіта, у межах якої педагогічні працівники мають змогу підвищувати рівень фахових знань.

Аналіз досліджень. Питання розвитку післядипломної освіти в історії вітчизняної педагогічної думки завжди привертали до себе увагу та досліджувались у працях Л. Березівської, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя, В. Огнев'юка, В. Олійника та ін.

Теоретико-методологічні засади розвитку сучасної вищої педагогічної освіти розглядали А. Степанюк, М. Фіцула; особливості післядипломної педагогічної освіти – І. Жорова, А. Зубко, Н. Клокар, Т. Поніманська, В. Примакова, Н. Протасова.

Мета статті – здійснити аналіз поняття «розвиток післядипломної освіти педагогічних працівників закладів дошкільної освіти».

Виклад основного матеріалу. На сторінках «Великого тлумачного словника сучасної української мови» зміст поняття «розвиток» трактується у трьох визначеннях,

[*]© *Швед Г. В.*

а саме: як «дія», як «процес, унаслідок якого відбувається зміна якості статі, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого» та як «ступінь освіченості, культурності, розумової, духовної зрілості» [2, с. 1235].

Характеризуючи поняття «освіта» знаходимо багато різнопланових визначень, оскільки це багатозначне поняття. Сучасний тлумачний словник української мови констатує, що освіта – це сукупність знань, здобутих у процесі навчання; піднесення рівня знань, навчання; загальний рівень знань (у суспільстві, державі); письменність, грамотність [там само, с. 857].

В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренко розглядає освіту як відображення духовної сторони людини, що сформувалась під впливом моральних цінностей культурного середовища, у якому вона знаходиться; є результатом відображення її духовних цінностей. Визначальним вважає не обсяг отриманих знань, а можливість користуватись ними в процесі життя [3, с. 241].

У «Енциклопедичному словнику» поняття «освіта» (англ. education) розглядається як процеси, за допомогою яких суспільство цілеспрямовано передає між людьми заради їх навчання/навченості накопичену інформацію, знання, розуміння, ставлення, цінності, уміння, зразки поведінки, інші компетентності, включно з підготовкою, насамперед, професійною, що спрямована на досягнення певних навчальних цілей [7, с. 273].

З огляду на визначення «Термінологічного словника з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти», освіту можна розглядати як «процес і результат засвоєння особистістю певної системи наук, знань, практичних умінь і навичок і пов'язаного з ними того чи іншого рівні розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивід, своєрідність цієї особистості» [12, с. 113].

Проаналізувавши сутність поняття «освіта», можна зазначити, що не існує єдиного тлумачення цього поняття, але усі вони тотожні з огляду на те, що це певний процес отримання знань в процесі навчання.

Згідно зі ст. 10 Закону України «Про освіту», невід'ємними складниками системи освіти визначено дошкільну освіта; повну загальну середню освіту; позашкільну освіту; спеціалізовану освіту; професійну (професійно-технічну) освіту; фахову передвищу освіту; вищу освіту; освіту дорослих, у тому числі післядипломну освіту [10].

Відповідно до ст. 18 Закону України «Про освіту» зазначено, що освіта дорослих є «складовою освіти впродовж життя, спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки» [там само].

Згідно з визначенням «Енциклопедичного словника», поняття «освіта дорослих» розуміємо як освіту, яку здобувають у дорослому віці та спрямовану на удосконалення професійної компетентності в системі фахового зростання особистості; для набуття знань у новій галузі освіти; для підвищення раніше набутих знань [7, с. 276].

Гортаючи сторінки «Термінологічного словника», знаходимо визначення «освіти дорослих» як комплексу освітніх заходів, спрямованих на удосконалення професійної кваліфікації за допомогою різних методів та прийомів навчання [12, с. 114].

Метою діяльності системи освіти дорослих є реалізація права людини на освіту впродовж життя, а одним із важливих складників неперервної освіти є післядипломна освіта, яка передбачає набуття нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду [10].

У нашому дослідженні визначальним є розвиток післядипломної освіти. Характеристику поняття «післядипломна освіта» можна знайти у різних тлумаченнях, зокрема як оволодіння новими знаннями та вміннями особою, яка вже отримала вищу

або передвищу освіту. Зазвичай мається на увазі навчання в системі підвищення кваліфікації. Або ж включає перепідготовку, спеціалізацію, підвищення кваліфікації, стажування фахівців [2, с. 136]. Але найбільш актуальним на сучасному етапі розвитку освіти є тлумачення цього поняття, яке зазначено в Законі України «Про освіту», де зазначається, що «післядипломна освіта передбачає набуття нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду» [10].

Як зазначав С. Крисюк, післядипломна освіта є «складовою безперервної освіти, яка розвивається як цілісна система». Серед основних компонентів її процесу виділяв цілі діяльності; сукупність форм, методів роботи, які використовуються в спеціально організованих умовах для досягнення результату освітньої діяльності [5].

І. Титаренко характеризує післядипломну освіту вчителя в системі неперервної педагогічної освіти як освіту, спрямовану на: осучаснення перебігу освітнього процесу з огляду на вимоги суспільства; використання інноваційних технологій у процесі навчання, яке спрямоване на отримання освіти упродовж життя [13, с. 9].

Розглядаючи післядипломну освіту вчителів початкових класів як поліаспектний феномен, В. Примакова визначає її з кількох сторін: як явище, процес і результат, вид та умову діяльності, середовище і засіб для професіоналізації вчителів початкових класів [8, с. 42].

У своєму дослідженні І. Жорова під поняттям «післядипломна освіта» розуміє «галузь освіти фахівців, у середовищі якої відбувається їхній неперервний професійний розвиток відповідно до суспільних запитів, вимог державної освітньої політики й індивідуальних освітніх потреб» [4, с. 13].

Розглянувши визначення поняття «післядипломна освіта» в наукових доробках сучасних учених, можна виявити спільні риси. Прослідковуються вони, передусім, у визначенні післядипломної освіти як системи, середовища, де відбувається професійний розвиток за певним змістом, формами та отриманням результату освіти.

З огляду на те, що дослідження відбувається в галузі педагогічної науки, вважаємо доцільним зупинитись на розгляді дефініції «післядипломна педагогічна освіта», яка виділяється в галузь освіти дорослих і є основою для неперервного удосконалення професійних знань шляхом підвищення кваліфікації та перепідготовки [12, с. 136].

Досліджуючи післядипломну педагогічну освіту, А. Кузьмінський розглядає її як багатофункціональну, відкриту, самостійну, своєрідну фазу двофазного процесу освіти упродовж життя, обумовлену конкретним змістом з властивими йому особливостями, які використовуються в певних умовах. Наголошує, що розвиток системи післядипломної освіти відбувається паралельно з розвитком суспільства та станом педагогічної освіти [6, с. 6].

Відповідно до розуміння О. Чернишова та В. Юрисова, освіта є певним двофазним явищем, до якого складу відноситься процес формування особистості спеціаліста, що реалізується в межах його первинної підготовки у вищому навчальному закладі та процесу збагачення його професійної і загальної культури, який здійснюється у сфері післядипломної освіти. Серед компонентів післядипломної освіти, виділяють «горизонтальні» та «вертикальні» компоненти, які забезпечують різнобічність професійний і загальний розвиток особистості [1].

Спираючись на висновки О. Чернишова та В. Юрисова про двофазний характер безперервної освіти фахівця, Н. Протасова післядипломну педагогічну освіту визначає як другу фазу процесу формування та розвитку загальної культури педагога, з огляду на те, що саме в цей період життя здійснюється розвиток й удосконалення знань, отриманих під час навчання у вищому навчальному закладі [11, с. 13].

Оскільки наше дослідження стосується вивчення розвитку післядипломної освіти педагогічних працівників саме закладів дошкільної освіти, вважаємо за потрібне розглянути сутність поняття «заклад дошкільної освіти».

Визначення поняття «заклад дошкільної освіти» висвітлюється в Законі України «Про дошкільну освіту» і визначається «як навчальний заклад, що забезпечує реалізацію права дитини на здобуття дошкільної освіти, її фізичний, розумовий і духовний розвиток, соціальну адаптацію та готовність продовжувати освіту» [9].

З огляду на це педагогічні працівники закладів дошкільної освіти мають бути готові до оволодіння новими знаннями, технологіями до упровадження їх у свою професійну діяльність задля можливості всебічного розвитку дітей дошкільного віку.

Висновки. Проаналізувавши характеристику ключових понять дослідження, нами визначено сутність поняття «розвиток післядипломної освіти педагогічних працівників закладів дошкільної освіти» як якісні зміни в галузі неперервної освіти, що спрямовані на розвиток професійної компетентності педагогічних працівників закладів дошкільної освіти відповідно до пріоритетів розвитку національної системи освіти та сприяють успішному виконанню завдань у сфері дошкільної освіти.

Перспективи подальших наукових пошуків полягають у висвітленні змісту післядипломної освіти педагогічних працівників закладів дошкільної освіти України у період 50-х – початку 90-х років XX століття.

Список використаних джерел:

1. Баяновська М. Р. Післядипломна освіта педагогів: структурно-функціональний аналіз. URL : https://cutt.ly/UyE7qBC.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. VIII, 1728 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
4. Жорова І. Я. Теорія і практика розвитку професіоналізму вчителів природничих дисциплін у системі післядипломної освіти України (1940- і рр. XX ст.) : монографія. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2016. 448 с.
5. Крисюк С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів України (1917–1995 рр.) : автреф. дис. … д-ра. пед. наук : 13.00.01 / 13.00.04 / Київський університет ім. Тараса Шевченка. Київ, 1996. 47 с.
6. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України. Київ, 2003. 42 с.
7. Освіта дорослих : енциклопедичний словник / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка. Київ : Основа, 2014. 496 с.
8. Примакова В.В. Післядипломна освіта вчителів початкових класів в Україні: ґенеза та перспективи : монографія. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. 320 с.
9. Про дошкільну освіту: Закон України від 16.07.2019 р. № 2704–VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14.
10. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 392–IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.
11. Протасова Н. Г. Теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти педагогів в України : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1999. 33 с.
12. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / за наук. ред. Є. Р. Чернишової [та ін.]. Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.
13. Титаренко І. О. Післядипломна освіта вчителів початкових класів в системі методичної роботи загальноосвітньої школи : автореф. дис. … канд. пед. Наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України. Київ, 2005. 24 с.

References:

1. Bayanovs'ka, M. (2019). Pislyadyplomna osvita pedahohiv: strukturno-funktsionalnyy analiz [Postgraduate education of teachers: structural and functional analysis]. Retrieved from https://cutt.ly/UyE7qBC [in Ukrainian].

2. Busel, V. T. (Ed.). (2005). *Velykyy tlumachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayinskoyi movy* [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. (Vol. VIII). Kyiv; Irpin: Perun [in Ukrainian].
3. Goncharenko, S. (1997). *Ukrayinskyy pedahohichnyy slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
4. Zhorova, I. Ya. (2016). *Teoriya i praktyka rozvytku profesionalizmu vchyteliv pryrodnychykh dystsyplin u systemi pislyadyplomnoyi osvity Ukrayiny (1940-i rr. XX st – pochatok XXI stolittya)* [Theory and practice of professional development of teachers of natural sciences in the system of postgraduate education of Ukraine (40-s of the XX century − the beginning of the XXI century)]. Kherson: Kherson Academy of Continuing Education [in Ukrainian].
5. Krysyuk, S. V. (1996). *Stanovlennya ta rozvytok pislyadyplomnoyi osvity pedahohichnykh kadriv Ukrayiny (1917–1995 rr.)* [Formation and development of postgraduate education of pedagogical staff of Ukraine (1917–1995)]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Taras Shevchenko National University of Kyiv. Kyiv [in Ukrainian].
6. Kuzminsky, A. I. (2003). *Teoretyko-metodolohichni zasady pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity v Ukrayini* [Theoretical and methodological principles of postgraduate pedagogical education in Ukraine]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Institute of pedagogics and psychology of professional education of Academy of educational sciences of Ukraine. Kyiv [in Ukrainian].
7. Kremen, V., & Kovbasyuk, Yu. (Ed.). (2014). *Osvita doroslykh: entsyklopedychnyy slovnyk* [Adult education: encyclopedic dictionary]. Kyiv: Osnova [in Ukrainian].
8. Primakova, V. V. (2015). *Pislyadyplomna osvita vchyteliv pochatkovykh klasiv v Ukrayini: geneza ta perspektyvy* [Postgraduate education of primary school teachers in Ukraine: genesis and prospects]. Kherson: Kherson Academy of Continuing Education [in Ukrainian].
9. Law of Ukraine on preschool education from July 16 2019, № 2704–VIII. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14 [in Ukrainian].
10. Law of Ukraine on education from September 05 2017, № 392–IX. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian].
11. Protasova, N. G. (1999). *Teoretyko-metodychni osnovy funktsionuvannya systemy pislyadyplomnoyi osvity pedahohiv v Ukrayiny* [Theoretical and methodical bases of functioning of system of teachers' postgraduate education in Ukraine]. (Extended abstract of Doctor's thesis). National Pedagogical Dragomanov University. Kyiv [in Ukrainian].
12. Chernyshova, Ye. (Ed.). (2014). *Terminolohichnyy slovnyk z osnov pidhotovky naukovykh ta naukovo-pedahohichnykh kadriv pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity* [Glossary of the foundations of academic and scientific personnel for Postgraduate Education Sciences]. Kyiv: SHEI "University of Education Management" [in Ukrainian].
13. Titarenko, I. O. (2005). *Pislyadyplomna osvita vchyteliv pochatkovykh klasiv v systemi metodychnoyi roboty zahalnoosvitnoyi shkoly* [Postgraduate education of primary school teachers in the system of methodical work of secondary school]. (Extended abstract of candidate's thesis). Institute of pedagogics and psychology of professional education of Academy of educational sciences of Ukraine. Kyiv [in Ukrainian].

Shved H. V.,
orcid.org/0000-0002-7931-885X

ANALYSIS OF THE CONCEPT "DEVELOPMENT OF POSTGRADUATE EDUCATION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS PEDAGOGICAL PERSONNEL"

The article considers the meaning of the concepts "development", "education", "adult education", "postgraduate education", "postgraduate pedagogical education", "preschool educational institution". Philosophical and literary sources are studied, the content of state documents on postgraduate pedagogical education and components of the educational system, particularly the Laws of Ukraine "On Education", "On Preschool Education" is highlighted. Draw on the analysis of the specified concepts the author proposes own definition. "Development of postgraduate education of preschool educational institutions pedagogical personnel" as qualitative changes in the field of continuous education aimed at developing professional pedagogical competence of personnel of preschool educational institutions in accordance with development priorities of national educational system and promote the successful completion of tasks in the field of preschool education.

The works of Ukrainian scientists, in particular I. Zhorova, S. Krysiuk, A. Kuzminsky, V. Primakova, N. Protasova and I. Tytarenko, are analyzed and processed on the subject of these concepts. Particular attention is paid to approaches to the definition of concepts in the context of development and differentiation of education in relation to the conceptual and terminological apparatus of the study. It was found that during the definitive analysis of the concept of "postgraduate education" there are differences in the interpretation of this concept in the works of researchers. Common characteristics can be traced in the definition of postgraduate education as a system, environment where professional development takes place in a certain content, forms and results of education. Differences can be traced in the definition of postgraduate education as a kind of two-phase phenomenon, which includes both higher education and obtaining professional knowledge in the system of postgraduate education.

Key words: development, education, adult education, postgraduate education, postgraduate pedagogical education, preschool educational institution, postgraduate education of preschool educational institutions pedagogical personnel.

Дата надходження статті: 18.01.2020 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Данилюк С. С.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Багрій Марія Антонівна – кандидат філологічних наук, докторант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Базиль Сергій Михайлович – аспірант кафедри професійної освіти та комп'ютерних технологій Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Богайчук Ольга Степанівна – асистент кафедри перекладу та філології ПВНЗ Університет Короля Данила.

Бурчак Станіслав Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізико-математичної освіти та інформатики, докторант Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Вишневська Яна Анатоліївна – завідувач навчально-методичної лабораторії освітньо-професійної й освітньо-наукової підготовки, аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Гриценко Андрій Петрович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри історії, правознавства та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка; докторант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Дороніна Ольга Валеріївна – викладач факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, аспірант Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Жерноклєєв Ігор Васильович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії і методики технологічної освіти, креслення та комп'ютерної графіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Жорова Ірина Ярославівна – доктор педагогічних наук, доцент, перший проректор, професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Завгородня Тетяна Костянтинівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Зелений Павло Олександрович – головний судовий експерт відділу досліджень наркотичних засобів, психотропних речовин, їх аналогів і прекурсорів лабораторії досліджень матеріалів, речовин і виробів Державного науково-дослідного експертно-криміналістичного центру МВС України (м. Київ, Україна).

Іванченко Євгенія Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри фундаментальних наук Військової академії (м. Одеса).

Колесник Марина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри біології Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка; докторант Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Котловський Андрій Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка.

Кохановська Олена Вікторівна – доктор педагогічних наук, доцент кафедри теорії й методики викладання навчальних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Красновська Ірина Петрівна – старший викладач кафедри англійської мови в судновій енергетиці Херсонської державної морської академії; аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Кузьменко Василь Васильович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Курант Оксана Євгенівна – аспірант кафедри технологічної та професійної освіти; асистент кафедри психології та соціальної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Куценко Ірина Валентинівна – викладач кафедри англійської мови з підготовки морських фахівців за скороченою програмою Херсонської державної морської академії.

Ляшкевич Антоніна Іванівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри гуманітарних дисциплін Херсонської державної морської академії.

Марецька Людмила Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії й методики викладання навчальних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Микитенко Марія Михайлівна – аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Львівського національного університету імені Івана Франка.

Микитенко Олександр Вадимович – аспірант кафедри міжнародного права Львівського національного університету імені Івана Франка.

Овчиннікова Олена Миколаївна – асистент кафедри англійської мови в судноводінні Херсонської державної морської академії; аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Оспанова Ярослава Миколаївна – кандидат педагогічних наук, в. о. професора, проректор з виховної роботи Євразійського гуманітарного інституту, м. Нур-Султан, Казахстан.

Пислар Анатолій Борисович – аспірант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету.

Пірко Юлія Олександрівна – викладач кафедри гуманітарних та соціально-економічних дисциплін Військової академії (м. Одеса).

Плахотнік Ольга Василівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Примакова Віталія Володимирівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії й методики виховання, психології та інклюзивної освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Савош Валентин Олексійович – кандидат педагогічних наук, завідувач відділу фізико-математичних дисциплін Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти.

Сиротенко Лілія Аркадіївна – аспірант кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Слюсаренко Ніна Віталіївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету; професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Солодовник Анастасія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, завідувач навчально-методичної лабораторії Морського коледжу Херсонської державної морської академії.

Сотер Марія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Первомайської філії Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Стеценко Дар'я Володимирівна – викладач кафедри романських і германських мов Київського національного лінгвістичного університету.

Стеценко Наталя Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Херсонського національного технічного університету.

Цюра Катерина Миколаївна – магістрант кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології імені М. Д. Ярмаченка Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Шагова Олександра Юріївна – старший викладач кафедри фундаментальних наук Військової академії (м. Одеса).

Швед Ганна Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Шмалєй Світлана Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальнотехнічних дисциплін та охорони праці Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Шоробура Інна Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник наукових праць

Випуск 45

ISSN 2616-5597

Коректори – Чух О. А., Сотер М. В.
Технічний редактор – Кохановська О. В.

Підписано до друку 27.03.2020 р. Формат 210х297/8 (А-4)
Папір офсетний. Друк ризографний. Гарнітура Palatino Linotype.
Умовн.друк.арк. 31,7. Наклад 60.

Друк здійснено з оригінал–макету
у видавництві КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
Свідоцтво ХС № 74 від 30.12.2011 р.
Адреса видавництва:
вул.Покришева, 41
м.Херсон
73034
тел. (0552) 37–02–00
E–mail: info@academy.ks.ua