

УДК 378

Наведено результати педагогічних досліджень науково-педагогічних працівників, викладачів, науковців, аспірантів, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки у теоретичному, історичному та практичному аспекті.

Для науково-педагогічних працівників, викладачів, науковців, аспірантів і студентів.

The results of pedagogical researches by scientific-pedagogical staff, teachers, scientists, postgraduate students who work on problems of development of modern education and scientific-pedagogical thought in theoretical, historical and practical aspects have been published.

This issue is for scientific-pedagogical staff, teachers, scientists, postgraduate students and students.

Відповідальний за випуск Н.В. Постоюк

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ РЕДАКТОР	А. А. Марушкевич, д-р пед. наук, проф.
РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ	Є. С. Спіцин, канд. пед. наук, проф. (заст. відп. ред.); О. В. Плахотнік, д-р пед. наук, проф.; Р. Х. Вайнола, д-р пед. наук, проф.; В. В. Вербицький, д-р пед. наук, проф.; Л. В. Буркова, д-р пед. наук, ст. наук. співроб.; Н. М. Кузьменко, д-р пед. наук, доц.; Г. В. Локарева, д-р пед. наук, проф.; В. М. Шовковий, д-р пед. наук, проф.; Н. В. Постоюк, канд. пед. наук (відп. секр.)
	Іноземні члени редакційної колегії: Лета Дромантаїне, д-р хабіл, університет ім. Міколаса Ромеріса (MRU) м. Вільнюс (Литва), Тамара Захарчук, д-р хабіл, Природничо-гуманістичний університет м. Седльце (Польща), В.А. Капранова, д-р пед. наук, проф. Білоруський державний педагогічний університет ім. М.Танка (Білорусь)
Адреса редколегії	03680, Україна, м. Київ, просп. Академіка Глушкова, 2-а, ☎ 38 044 521 35 13, електронна адреса: pedagogika@ukr.net
Затверджено	вченою радою факультету психології 22 березня 2018 року (протокол № 9)
Зареєстровано	Міністерством юстиції України. Свідоцтво про Державну реєстрацію КВ № 21231-11031 від 30.01.15
Засновник та видавець	Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет" Свідоцтво внесено до Державного реєстру ДК № 1103 від 31.10.02
Адреса видавця	01601, Київ-601, 6-р Т.Шевченка, 14, кімн. 43 ☎ (38044) 239 31 72, 239 32 22; факс 239 31 28

UDC 378

The results of pedagogical researches by scientific-pedagogical staff, teachers, scientists, postgraduate students who work on problems of development of modern education and scientific-pedagogical thought in theoretical, historical and practical aspects have been published.

This issue is for scientific-pedagogical staff, teachers, scientists, postgraduate students and students.

Наведено результати педагогічних досліджень науково-педагогічних працівників, викладачів, науковців, аспірантів, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки у теоретичному, історичному та практичному аспекті.

Для науково-педагогічних працівників, викладачів, науковців, аспірантів і студентів.

Responsible for the issue is N. V. Postoiuk

EXECUTIVE EDITOR	A. Marushkevych, Doctor of Science (Pedagogics), Professor
EDITORIAL BOARD	Ukrainian members: I. Spitsyn, Ph. D., Professor (Deputy Main Editor); O. Plakhotnik, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; B. Vaynola, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; V. Verbitskyi, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; L. Burkova, Doctor of Science (Pedagogics), s.n.s.; N. M. Kuzmenko, Doctor of Science (Pedagogics), Associate Professor; G. Lokaryeva, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; V. Shovkovyi, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; N. Postoiuk, Ph.D. (Responsible Secretary). Foreign members of editorial board: Lyeta Dromontaine, Dr. habil, Mykolas Romeris University (MRU), Vilnius (Lithuania), Tamara Zaharchuk, Dr. habil, Natural and humanistic University, Sedltse (Poland), V.A. Kapranovs, Doctor of Science (Pedagogics), Professor, Belarussian State Pedagogical University named after Maxim Tank (Belarus)
Address	03680, Ukraine, Kyiv, ave. Glushkov 2-a tel. +38 044 521 35 13, e-mail address: pedagogika@ukr.net
Approved by	The Academic Council of the Faculty of Psychology March 22, 2018 (Minutes # 9)
Registration	Ministry of Justice of Ukraine State Certificate # 21231-11031 issued on 30.01.2015
Founded and published by	Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv University Publishing State Certificate # 1103 issued on 31.10.2002
Address:	Office 43, 14 Shevchenka Blvd, Kyiv, 01601 ☎ (38044) 239 31 72, 239 32 22; Fax 239 31 28

ЗМІСТ

Бахтіярова Х. Організація та проведення освітнього процесу підготовки майбутніх інженерів-педагогів у вищій професійно-технічній школі (візія навчального менеджменту).....	5
Деркач О. Умови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у вищих закладах освіти Польщі	7
Жиленко М. Оцінка ефективності управлінської діяльності керівника закладу вищої освіти	11
Зварич І. Розвиток англійської мови в історичному дискурсі та формування груп англомовних країн.....	15
Зозуляк-Случик Р. Чинники формування професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів.....	19
Кіндрась І. Добір мовного й мовленнєвого матеріалу для навчання майбутніх філологів усного турецького монологічного мовлення на початковому рівні	23
Клокар Н. Управлінські компетентності директора школи: сучасні тенденції	28
Кошечко Н. Іноваційні технології навчання студентів з педагогічної конфліктології.....	31
Крапчатова Я., Головка О. Використання інтерактивних технологій для удосконалення іншомовної комунікативної компетентності в аудіюванні та говорінні студентів вищих закладів освіти	36
Маріуц І. Університети світового класу в американському та національному контексті.....	39
Марушкевич А., Журавльова А. Компетентнісний підхід до навчання молоді: погляди мислителів різних часів	43
Нагорна Г. Теоретико-методологічні основи цілісного процесу музичного дослідження як умова розвитку музичного мислення особистості	46
Остапенко А. З когорти вихованців доцента І. Львова	50
Плахотнік О., Назаренко О. Особливості використання методу кейс-стаді при вивченні східних мов.....	54
Поляк О. Мотивація навчальної діяльності студентів закладів вищої освіти	57
Постоюк Н. Особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій навчанні у вищій освіті	60
Спіцин Є., Назаренко Н. Когнітивний підхід у підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників до спілкування англійською мовою	62
Стойчик Т. Стандартизація в системі професійної освіти і навчання	66
Тарасюк І. Періодизація історії розвитку підготовки фахівців харчової і переробної промисловості у закладах професійної освіти західних областей України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття).....	69
Трифаніна Л., Вайнола Р. Ефективність впровадження педагогічних умов формування інформаційної культури молодших підлітків.....	76
Усатова І., Ткаченко В., Ведмедюк А. Новітні технології підготовки майбутніх фахівців до реалізації здоров'язберезувальних технологій	84
Відомості про авторів	89

CONTENTS

Bakhtiyarova Kh. Organization and educational training of future engineers-pedagogues in the higher professional and technical school (visual educational management).....	5
Derkach O. Conditions of the internal system of education quality assurance in Polish higher education institutions.....	7
Zhylenko N. Efficiency assessment of management activity of higher educational institution manager	11
Zvarych I. Development of english language in the historical discussion and formation of the group of english countries	15
Zozuliak-Sluchik R. Factors for the formation of the professional ethics of future social workers in universities.....	19
Kindras I. Selection of language and speech material for teaching future philologists of oral turkish monological statements on the elementary level.....	23
Klokar N. Management competences of a school principal: modern trends	28
Koshechko N. Innovative technologies of pedagogical conflictology students training	31
Krapchatova Y., Golovko O. The use of interactive technologies for improving communicative competence in listening and speaking of students of higher educational institutions	36
Mariuts I. The world-class universities in the American and national context.....	39
Marushkevych A., Zhuravlova A. Competence approach to youth training: views of thinkers of different times	43
Nagorna G., Nezhdanova A. Theoretical and methodological foundations of a holistic process of musical research as a condition of development personality's musical thinking	46
Ostapenko A. From the pleyada of the doctor I.Lvov	50
Plakhotnik O., Nazarenko O. Peculiarities of using the case-study technique in studying eastern languages.....	54
Polyak O. Motivation of educational activities of students in institutions of higher education	57
Postoiuk N. Peculiarities of using information and communication technologies in teaching in higher education.....	60
Spitsyn Y., Nazarenko N. The cognitive approach to future borderguard officers' training to speak english	62
Stoychyk T. Standardization in the system of vocational education and training.....	66
Tarasiuk I. Periodization of development history of training the specialists for food and processing industry in vocational educational institutions in western regions of ukraine (second half of the XX – beginning of the XXI century).....	69
Trifanina L., Vaynola R. Effectiveness of implementation of the pedagogical conditions of formation of informational culture of young teen-agers.....	76
Usatova I., Tkachenko V., Vedmediuk A. The latest technologies of preparing future specialists for the implementation of healthcare saving technologies.....	84
Information about the authors	89

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ВИЩІЙ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНІЙ ШКОЛІ (ВІЗІЯ НАВЧАЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ)

Проаналізовано одну з актуальних проблем у педагогічній теорії управління виховним процесом у вищому навчальному закладі; наведено думку про те, що навчати-це означає управляти навчанням інших; сьогодишній студент має стати справжнім суб'єктом своєї навчально-виховної діяльності, а завдання педагога – створити для цього належні умови; власне, педагог стає організатором, менеджером процесу навчання та виховання; саме з цих позицій визначені рівні та підрівні управління виховним процесом студентів у вищому навчальному закладі інженерно-педагогічного профілю.

Ключові слова: навчально-виховний процес, професійно-технічний заклад, майбутній фахівець, інженер-педагог, виховання, управління виховним процесом, реалізація функцій управління

Постановка проблеми. У сучасній економічній ситуації в Україні, в умовах інтеграції української економіки у світову систему, необхідності розвитку промисловості на новому технічному рівні питання про якість підготовки фахівців, зокрема інженерно-педагогічного профілю, стає особливо актуальним. Зростання ролі інженера-педагога, викликана сучасними викликами, обумовлює необхідність модернізації професійної освіти у вищій школі, висуває осучаснені вимоги до випускника інженерно-педагогічного ВНЗ ХХІ століття. Це, в свою чергу, порушує перед вищими навчальними закладами проблему підготовки конкурентоспроможного на ринку інтелектуальної праці фахівця – інженера-педагога, не лише озброєного необхідним набором професійних знань, але й підготовленого до роботи в мінливих умовах.

Модернізація професійної освіти визначила необхідність істотної зміни низки конвенційних підходів до системи підготовки фахівців з урахуванням високого рівня кваліфікації, професіоналізму, громадською позиції, високої моральності як необхідних чинників професійної стійкості в нових соціально-економічних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній педагогічній і психологічній літературі достатньо глибоко і всебічно досліджуються різні аспекти проблеми виховання. Важливе значення для виявлення загальних закономірностей у теорії виховання і навчання мають роботи Б. Ананьева, Ю. Бабанського, О. Газмана, О. Долженко, Л. Занкова, В. Караковського, В. Ледньова, П. Підкасистого, В. Серікова та ін.

Проблеми соціалізації і виховання студентської молоді знайшли відображення у роботах В. Айнштейна, Б. Гершунського, Б. Ліхачова, Р. Піонової і ін.

Різні підходи до визначення поняття "виховання" підкреслюють практичну складність і багатогранність цього явища: виховання можна розглядати як суспільне явище, діяльність, процес, цінність, систему, дію, взаємодію, соціалізацію і т.д. кожне з цих значень справедливе, але жодне з них не дозволяє охарактеризувати виховання в цілому.

Виховання у вищій школі пов'язане з формуванням у студентів поглядів, переконань, цінностей, здібностей через самовиховання, саморозвиток, самоосвіту і самоконтроль. Виховання тут набуває риси професійної і соціальної спрямованості, оскільки в процесі професійної підготовки фахівця виховання визначається дією на особистість майбутнього фахівця всього комплексу суспільних відносин у вузі. Вивченню цього питання присвячені роботи Г. Андреева, Д. Мехонцевої, П. Підкасистого, Р. Піонової, Ю. Фокіна і ін.

Сутність і способи управління в освіті розглянуті в роботах М. Артюхова, В. Беспалька, П. Блонського, М. Захарова, Ю. Конаржевського, Г. Серікова та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив зробити висновок, що теоретичні і методологічні аспекти

управління виховним процесом у вищій школі на сьогодні досліджені недостатньо.

Постановка завдання:

- вивчити ступінь розробленості проблеми в педагогічній теорії і рівень її практичної реалізації;
- визначити основні функції управління виховним процесом у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Майбутній фахівець з вищою освітою неминуче буде пов'язаний у своїй професійній діяльності з людьми. Без знання педагогіки, психології він не зможе здійснювати виховні й управлінські функції.

Для того, щоб виховувати, необхідно:

- знати особливості процесу виховання у вищій школі;
- знати технології виховного процесу;
- вміти ставити виховну мету, проектувати її реалізацію, організувати процес виховання, добирати ефективні у певних умовах методи та засоби педагогічного впливу.

Як відомо, рух від поставленої мети до результату складається з окремих "кроків" – педагогічних фактів. Елементами педагогічного факту є:

- вихователь – суб'єкт виховання;
- вихованець – об'єкт і суб'єкт виховання;
- засіб виховання (різні види діяльності, спілкування, тощо);
- середовище.

Знання структури виховання дає змогу "управляти" кожним елементом цієї структури, діяти відповідно до логіки виховання.

У науці термін "управління" тлумачать з трьох позицій:

1. Управління як діяльність (В. С. Лазарев, Г. Х. Попов, М. М. Поташник, А. Файоль та ін.). Це визначення є важливим з точки зору зорієнтованості у визначенні на отримання предметного результату. Але воно не акцентує увагу на зміні в перебігу цієї діяльності суб'єктного досвіду учасників.

2. Управління як вплив однієї системи на іншу, однієї людини на другу чи групу (В. Г. Афанасьєв, А. А. Орлов, Н. С. Сунцов, Н. Д. Хмель та ін.). За цього розуміння управління розглядають як цілеспрямований вплив суб'єкта на об'єкт та зміну останнього. Таке трактування слабко враховує суб'єкт-суб'єктну природу управління, оскільки активність визнається лиш за тим, хто управляє, а той, ким управляють, сприймається як пасивний виконавець, який суворо дотримується нав'язаних норм.

3. Управління як взаємодія суб'єктів (В. Г. Зверева, П. І. Трет'яков, Т. І. Шамова, В. О. Якунін та ін.). Під взаємодією розуміється складний різноманітний процес, в якому зміна сторін є не тільки взаємопов'язаною, а й вза-

емозумовленою. Взаємодія – це цілісна, внутрішню диференційована система, що самостійно розвивається. Таке розуміння управління зумовлює взаємні зміни тих, хто управляє, і тих, ким управляють.

Посилаючись на наведені положення, можна сказати, що управління – це діяльність, направлена на створення умов із впорядкування, збереження і вдосконалення об'єкта.

Управляти – не значить пригнічувати, не нав'язувати процесу хід, що суперечить його природі, а навпаки, максимально враховувати природу процесу, погоджувати кожну дію на процес із його логікою [1].

Навчально-виховний процес у ВНЗ є складною динамічною системою управління.

Система (з грецького *systema* – ціле, складене з частин) – безліч елементів, що перебувають у відносинах і зв'язках один з одним, створюючи певну цілісну єдність.

Найн А., Кустов Л. характеризуючи ознаки системи, виділяють такі: система складається з сукупності елементів; вони взаємозв'язані; отже, система має структуру, володіє певним рівнем цілісності; їй властиві ієрархічність, субординація елементів, цілеспрямованість у поведінці, взаємодія із зовнішнім середовищем [2].

Узагальнення й аналіз сучасних поглядів на системний підхід в управлінні, виявив низки закономірностей, які доцільно використовувати в методології педагогічного управління:

- управління розглядається як вид взаємодії з системою елементів, які можуть піддаватися зовнішнім діям у формі організації, стимулювання, корекції, цілепокладання, контролю;
- управління повинно спиратися на об'єктивно існуючі потенційні можливості системи. Ніякі управляючі дії не здатні примусити систему виконувати більший обсяг функцій, ніж закладено в її системних властивостях;
- соціальне замовлення виконує управляючі (перспективно-орієнтуючі, регулюючі) функції по відношенню до системи, реалізація яких буде продуктивнішою, якщо враховувати початковий стан системи;
- управління здійснюється залежно від стадії розвитку системи;
- управляючі дії людини на систему здійснюються з урахуванням особливостей самої системи, цілей людини й цілей системи, які повинні бути максимально узгоджені один з одним.

Для ефективного управління системами необхідно враховувати й функції управління. В.А. Казаков виділяє чотири функції управління: планування, організація, мотивація, контроль [3], які, як відомо, характеризують поняття менеджменту. Нині можна констатувати, що поняття менеджменту не просто увійшло, а міцно закріпилося в педагогічному середовищі. У найширшому тлумаченні під менеджментом розуміють загальне мистецтво управління процесами, що тривають у різних системах. Так, у системі освіти здійснюється освітній менеджмент – процес реалізації основних функцій та єднаних процесів управління освітою у конкретному закладі освіти. Організаційними структурами освітнього менеджменту виступають Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. Що ж стосується навчального менеджменту, то – це процес реалізації основних функцій управління з відповідними комунікаціями, що забезпечує ефективне, результативне та якісно-предметне навчання та виховання педагогічним процесом.

У нашій статті акцент робиться не на навчальний, а на виховний процес, в якому здійснюється взаємодія викладачів і студентів із метою формування і розвитку в майбутніх фахівців позитивної мотивації до самостійної інженерно-педагогічно-інноваційної діяльності, до самовиховання і самореалізації. Тому ми дотримуємося такої

ієрархії функцій управління виховним процесом: мотивація, планування, організація, контроль, корегування і прогнозування.

Схарактеризуємо вищезазначені функції.

Відповідно до цієї ієрархії, особливе значення в управлінні виховним процесом надається функції мотивації, оскільки досягнення результату виховання – здатність до професійної самореалізації особистості майбутнього фахівця можливе лише при внутрішній і зовнішній детермінованій діяльності. Стосовно управління виховним процесом у вузі внутрішніми стимулами можуть виступати вищі потреби. Це – соціальні потреби, потреби успіху, потреба у причетності, потреба у визнанні, пошані й самореалізації. Формування мотивації є центральною проблемою виховання. Це обумовлено зміною соціальних процесів у суспільстві, оновленням системи знань, зміною педагогічних умов.

Планування охоплює розробку плану, підготовку і прийняття рішень, направлених на виконання поставленої мети, складає основу всіх управлінських рішень. Планування управління виховним процесом у ВНЗ передбачає глибокий аналіз минулого досвіду, аналіз існуючої ситуації виховного процесу у вузі, врахування реальних педагогічних задач на перспективу. Підготовлені плани і рішення фіксують усі стадії виконання і виконавців на кожному етапі. Планування управління виховним процесом у вузі направлено на оптимальне використання всіх засобів виховання для отримання ефективного результату.

Організація (від пізнюлат. *Organizo* – повідомляти стрункий вигляд, влаштовувати) – сукупність процесів або дій, що ведуть до утворення і вдосконалення взаємозв'язків між частинами цілого [4].

Організація встановлює певний порядок, необхідний для ефективного управління виховним процесом, для об'єднання діяльності всіх агентів виховного процесу відповідно до поставленої мети. Організація, як і планування, припускає використання різноманітних методів і засобів.

Вміст функції організації в управлінні виховним процесом включає доведення рішень до виконавців, а також передачу і врахування пропозицій усіх агентів виховання у вузі; підбір виконавців для реалізації прийнятих рішень; забезпечує взаємозв'язок між агентами виховного процесу.

Контроль – це перевірка виконання прийнятих планів і рішень. В управлінні виховним процесом у вищому навчальному закладі функція контролю направлена на виявлення фактичного стану виховного процесу, причин відхилення від плану виховної роботи для усунення небажаних причин і чинників, оскільки педагогічні умови виховного процесу у ВНЗ настільки багатопланові, що навіть при чіткому плануванні і відповідальній організації виховного процесу, неможливо врахувати всі деталі.

Отже, управління не може існувати без функції контролю, який здійснює систему спостережень і перевірку "відповідності вироблених рішень і їх виконання".

Розрізняють три види контролю:

- попередній контроль, стосовно виховного процесу – це аналіз професійних даних і навичок, необхідних для виконання посадових обов'язків, відбір кваліфікованих педагогів-вихователів, які люблять свою справу;
- поточний контроль здійснює безпосередню перевірку виконання планів і рішень в ході виховного процесу;
- підсумковий контроль дає інформацію для аналізу виконання поставлених задач і інтегральної мети, а також коректування планів, методів і засобів педагогічної дії у виховному процесі.

Корегування – часткова поправка планів і рішень у зв'язку зі зміною педагогічних умов для здійснення виховним процесом у вузі, тобто функція корекції виступає як

оперативна зміна планування в процесі уточнення поставлених виховних задач.

Прогнозування – одна з форм конкретизації наукового передбачення в соціальній сфері, що перебуває у взаємозв'язку з плануванням і управлінням. Необхідність у прогнозуванні перспектив управління виховним процесом у ВНЗ обумовлена динамічністю самого життя і вдосконаленням педагогічних умов ВНЗ. Прогноз потрібен не стільки для довгострокових планів, скільки для отримання інформації з розробки поточних планів.

Прогнозування припускає бачення результатів управління виховним процесом, які можуть бути сформовані за певний проміжок часу: розвиток колективу студентів; система суб'єкт-суб'єктних відносин, розвиток особистості майбутнього фахівця, його якостей; результати застосування тих або інших методів і засобів виховання та ін.

Таким чином, реалізація всіх функцій у процесі управління виховним процесом сприятиме підвищенню ефективності його здійснення.

Висновки. Отже, у статті проаналізовано підходи до здійснення, процесу управління виховним процесом у вищому навчальному закладі. Визначені функції управління виховним процесом у ВНЗ. Аналіз досліджуваних джерел дозволив зробити висновок, що сьогодні на порядок денний виходять питання гуманітаризації вищої інженерно-педагогічної освіти, тісно пов'язані з процесом формування майбутнього фахівця, що вимагає корегування змісту й ідеології виховної роботи, а також вдосконалення управління виховним процесом у вузі.

Перспективи подальших досліджень. Таким чином, актуальність проблеми, недостатня її розробленість вимагає проведення подальших досліджень із метою підвищення ефективності здійснення виховного процесу в умовах інженерно-педагогічного вищого навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Методические материалы по комплексной критериальной оценке воспитательной деятельности образовательного учреждения ; под общ. ред. И. Зимней. – М. : Изд. Дом. "Новый ученик", 2003.
2. Найн А. Гуманизация непрерывного профессионального образования: вариант, концепция, модели : учеб. пособие / А. Найн, Л. Кустов. – Челябинск : ЧГИФК, 1994.
3. Козаков В. А. Освіта, виховання та контроль навчання у вищій школі і контроль навчання у забезпеченні якості освіти. Матеріали науково-методичної конференції / В. А. Козаков. – К. : КНЕУ, 1997. – С. 17–32.
4. Современные проблемы гражданского образования и воспитания учащейся молодежи : монография. – М. : РИЦ "Альфа", 2000.

References

1. Metodichni materialy po kompleksniy kryterial'niy otsinski vykhovnoyi diyal'nosti navchal'nogo zakladu ; pid obshch. red. I. Zymney. – M. : Yzd. Dom. "Novyy uchebnyk". 2003.
2. Nayn A. Hummanizatsiya nepervynnoho profesiynoho osvity: variant, kontseptsiya, modeli : ucheb. posobyie / A. Nayn, L. Kustov. Chelyabynsk : CHNYFK, 1994.
3. Kozakov V. A. Osvita, vykhovannya ta kontrol' navchannya u vyshchiiy shkoli ta Kontrol' navchannya v zabezpechenni yakosti osvity. Materialy naukovo-metodychnoyi konferentsiyi / V. A. Kozakov. – K. : KNEU, 1997. – S. 17–32.
4. Sovremennye problemy hrazhdanskoho obrazovannya u vospityannya uchashchikhsya molodezhy : monoghrif. – M. : RYTS "Alfa", 2000.

Надійшла до редколегії 09.01.18

Kh. Bakhtiyarova, PhD, Associate Professor
National Transport University, Kyiv, Ukraine

ORGANIZATION AND EDUCATIONAL TRAINING OF FUTURE ENGINEERS-PEDAGOGUES IN THE HIGHER PROFESSIONAL AND TECHNICAL SCHOOL (VISUAL EDUCATIONAL MANAGEMENT)

The article deals with implementing measures for educational training for future engineers-pedagogues at higher vocational colleges (as perceived by educational management).

The article addresses essential issues of the vocational training pedagogical control theory as applied at higher educational colleges; the bottom line implies that to educate means to control other people's training modern student shall become real subject of his educational and bringing-up activity, while educator's task consist of ensuring proper conditions thereto; actually, the educator becomes a hosting person, a manager of training and bringing-up process; additionally the levels and sublevels of vocational training control at higher engineering pedagogics establishment are laid down.

Keywords: educational and bringing-up process, engineering college, future expert, engineer&pedagogics, bringing-up, bringing-up control, implementation of control functions

УДК 371.134: 3.16.2.00176

О. Деркач, асп.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

УМОВИ ВНУТРІШНЬОЇ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ

Розглянуто окремі умови для функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти та їхній зв'язок із польськими університетами. Зазначено вимоги та стандарти щодо забезпечення якості вищої освіти, виокремлено компоненти, із яких повинна складатися внутрішня система забезпечення якості в закладах вищої освіти. Увагу автора зосереджено на міжнародних стандартах і керівних принципах щодо елементів системи забезпечення якості, пов'язаних із Болонським процесом та окремими законодавчими норм, що діють у Польщі.

Ключові слова: вища освіта, внутрішня система, забезпечення якості освіти, європейські стандарти, заклади вищої освіти, Болонський процес.

Вступ. Підвищення якості вищої освіти та підготовки кадрів є ключовою темою дискусій щодо політики в галузі освіти на національному та європейському рівнях. На європейському рівні широка потреба полягає в реалізації політики та впровадження систем, спрямованих на забезпечення та підвищення якості вищої освіти.

З моменту прийняття у 2000 році Лісабонської стратегії, забезпечення якості вищої освіти є одним з найбільш важливіших питань, що стосуються освіти в Європі. У цьому документі найважливішою метою, до якої прямує

Європейський Союз, була побудова до 2010 року найбільш конкурентоспроможної економіки, заснованої на знаннях. Одним з ключових чинників, що ведуть до її реалізації, є поліпшення системи вищої освіти.

У сфері вищої освіти діяльність, яка спрямована на підтримку або підвищення якості наданих послуг, називається гарантією якості. Даний термін включає в себе процеси оцінки, акредитації або перевірок, проведених незалежними агентствами, які працюють в середовищі вищої освіти (через кінцевий контроль якості), а також

процеси самооцінки, оцінки студентів і моніторинг, що проводяться в університеті і його підрозділах (внутрішні гарантії якості).

Одним із базових принципів системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти є автономія закладів вищої освіти. Відповідно до цього принципу кожний заклад вищої освіти розробляє власну систему забезпечення якості, базуючись на власних потребах і цілях. При цьому аудит, що здійснюється, фокусується на процедурах, які конкретний університет використовує для підтримки та розвитку якості своєї діяльності.

Аналіз робіт з даної проблематики свідчить про загальну зацікавленість авторів тим, як адаптувати специфіку освітньої системи Польщі до вимог та принципів Болонського процесу, а також внутрішнім забезпеченням якості вищої освіти в ЗВО Польщі, але це питання залишається не розкритим і потребує детального розгляду.

Метою статті є аналіз внутрішньої системи забезпечення якості освіти в польських ЗВО.

Завдання статті:

1. Здійснити теоретичний аналіз джерельної та нормативно-правової бази із зазначеної теми публікації.

2. Охарактеризувати умови внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти в Польщі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вітчизняні фахівці різних галузей науки досліджували раніше і продовжують досліджувати нині польський досвід впровадження стандартів вищої освіти в освітній процес закладів вищої освіти. Зокрема це В. Майборода, С. Касьянова, Ю. Федорик, А. Харченко, А. Василюк, К. Корсак та інші. Варто зазначити, що детального розгляду системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти вітчизняними вченими не проводилося. Власний досвід реформування освіти у вищій школі ретельно дослідили і самі польські науковці. Так, заслуговують на увагу публікації А. Buchner-Jeziorska, E. Chmielecka, T. Wawak, H. Kells, A. Kraśniewski, K. Lisiecka та інших.

Т. Вавак зазначає, що якість освіти є наслідком синергії діяльності, в першу чергу, двох груп суб'єктів – учнів середньої школи та студентів. Детермінанти якості освіти включають зі сторони університету: науково-педагогічний колектив, навчальні програми та навчальні плани, організація навчання, управління закладом, університетське обладнання; зі сторони студентського колективу – рівень освіти, визначення індивідуальних здібностей та талантів, сімейних обставин і економічного дослідження, стану здоров'я [6, S.330].

Е. Хмілецька вказує на те, що можна визначити вимоги та укласти стандарти до компонентів, з яких повинна складатися внутрішня система забезпечення якості. Найбільш часто згадувані елементи системи внутрішнього забезпечення включають: огляд викладацького складу, навчальних програм, студентських думок та побажань; оцінку допоміжних одиниць; дослідження думок роботодавців та випускників [4].

Аналіз літератури показав, що немає єдиного стандарту системи забезпечення якості вищої освіти, яка є загальноприйнятною у польських ЗВО. Однак, можна виокремити характеристики цієї системи: орієнтуватися на університет; мати циклічний характер та охоплювати основні аспекти функціонування університету; мати достатньо коштів [5].

Виклад основного матеріалу. Метою внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти є досягнення її високого рівня [7]. Якість вищої освіти – це багатовимірна концепція. Вона може бути описана як результат переговорів між усіма учасниками освітнього процесу щодо здійснення очікувань. Система вищої освіти повинна намага-

тися досягти цих очікувань якомога швидше, чітко визначивши цілі освіти на вищому рівні. Для реалізації цього підходу учасники освітнього процесу можуть долучати студентів, науковців, роботодавців і т.п.

К. Корсак зазначає, що діяльність, яка здійснюється у рамках внутрішньої системи забезпечення якості, повинна привести до поліпшення якості освітнього процесу, тому вона має стосуватися вище зазначених факторів, що впливають на якість. Допомогти в цьому складному процесі зможе розроблення і затвердження закладами вищої освіти своїх освітніх програм, але ці програми мають відповідати Європейським стандартам [2, с. 4].

Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти" (ESG) були прийняті у 2005 році міністрами, які відповідають за вищу освіту, на пропозицію, підготовлену Європейською асоціацією забезпечення якості вищої освіти (ENQA) спільно з Європейським союзом студентів (ESU)¹, Європейською асоціацією закладів вищої освіти (EURASHE) та Європейською асоціацією університетів (EUA).

З 2005 року було досягнуто значного прогресу у забезпеченні якості вищої освіти та за іншими напрямками дій Болонського процесу, такими як рамки кваліфікації, визнання кваліфікацій і сприяння використанню результатів навчання, які впливають на зміну парадигми у напрямі студентоцентрованого навчання і викладання.

Внутрішня система забезпечення якості, яка працює в польських університетах, перш за все, є результатом польської участі в Болонському процесі. Опубліковані в 2005 році європейські стандарти та керівні принципи забезпечення якості вищої освіти є стратегічним документом у цій галузі. Умови побудови внутрішньої системи забезпечення якості також включають правові норми даної країни та документи, розроблені на рівні університету або його організаційних підрозділів.

Враховуючи ці змінні обставини у 2012 році Комюніке міністрів закликала Групу Е4 (ENQA, ESU, EUA, EURASHE) спільно з Міжнародною освітою (EI), Конфедерацією європейського бізнесу "БІЗНЕСЄВРОПА" та Європейським реєстром забезпечення якості вищої освіти (EQAR) підготувати початкову пропозицію для оновлених ESG, щоб зробити їх більш зрозумілими, прикладними та корисними.

Оновлення передбачило низку консультацій, у яких взяли участь як ключові організації стейкхолдерів, так і міністерства. Координаційна група (SG) ретельно проаналізувала і дуже серйозно поставилася до великого масиву коментарів, пропозицій і рекомендацій. Вони відображені у підсумковій версії ESG. Крім того, пропозиція також відображає консенсус між усіма залученими організаціями щодо шляхів сприяння забезпеченню якості у Європейському просторі вищої освіти як така, що забезпечує міцну основу для її успішної імплементації [13].

Відповідно до Європейських норм важливим елементом внутрішнього забезпечення якості вищої освіти є студентоцентроване навчання. Студентоцентроване навчання і викладання відіграють важливу роль у стимулюванні мотивації студентів, їх самоаналізі та залученні до освітнього процесу. Це означає ретельне обговорення процесів розроблення та реалізації освітніх програм і оцінювання результатів навчання.

Забезпечення умов і підтримки, необхідних для досягнення студентами прогресу у своїй академічній кар'єрі, відповідає інтересам кожного студента, закладів і систем. Необхідно мати доцільні процедури збереження, визнання кваліфікацій та завершення освіти, особливо коли студенти є мобільними як у межах, так і між системами вищої освіти.

Важливо, щоб політики доступу, процеси та критерії зарахування втілювалися послідовно та прозоро.

Заклади повинні запровадити процеси та інструменти для збору і моніторингу інформації щодо прогресу студентів і вжити відповідних дій на основі цієї інформації.

Чесне визнання кваліфікацій вищої освіти, періодів навчання та попереднього навчання, включаючи визнання неформального та інформального навчання, є важливими складовими забезпечення прогресу студентів у навчанні, сприяння їх мобільності. Належні процедури визнання спираються на відповідність інституційної практики визнання кваліфікацій принципам Лісабонської конвенції. агентствами забезпечення якості з метою визнання в усій країні.

Випуск студентів є кульмінацією періоду навчання. Студентам потрібно отримати документи, що роз'яснюють отримані кваліфікації, включаючи досягнуті результати навчання, а також контекст, рівень, зміст і статус програми, яку успішно завершили.

Роль викладача є вирішальною у створенні високоякісного досвіду студентів та уможливленні набуття знань, компетентностей і навичок. Контингент студентів, який стає все різноманітнішим і зорієнтованим на результатах навчання вимагає студентоцентрованого навчання і викладання, а отже, роль викладача також змінюється.

З 1999 року в Європі реалізується Болонський процес, який, як зазначає А. Buchner-Jeziorska, "є спробою перебудови системи вищої освіти в Європі, так щоб вона стала широко розповсюдженою і заслуговувала довіри, але залишалася різноманітною, або навіть змогла б похвалитися своєю різноманітністю" [3, S. 7]. Однією з вимог, поданих державам, що беруть участь у Болонському процесі, є співпраця у сфері забезпечення якості вищої освіти. Документом стратегічного характеру в цій галузі є звіт 2005 року (також відомий як Bergen Report) під назвою "Стандарти і рекомендації щодо якості надання освіти в Європейському просторі вищої освіти". Даний документ містить умови щодо внутрішнього забезпечення якості у закладах вищої освіти включаючи в себе сім груп стандартів:

1. ЗВО повинен мати політики та процедури у сфері якості пропонованих послуг та реалізувати стратегію постійного підвищення якості. Ці документи повинні мати офіційний статус та бути загальнодоступними.

2. У закладах вищої освіти повинні існувати механізми періодичного затвердження, моніторингу впроваджених освітніх програм та їх наслідків.

3. Оцінка студентів повинна здійснюватися на підставі прийнятих критеріїв.

4. Університет повинен застосовувати методи, які гарантують, що викладацький склад має відповідні повноваження.

5. Університет повинен мати достатні ресурси для підтримки навчання студентів.

6. Університет повинен мати інформаційні системи для збору та передачі інформації про ефективне управління запропонованими навчальними програмами та іншими заходами.

7. Університет повинен публікувати інформацію про пропоновані навчальні програми та їхні наслідки [8].

Реалізація європейських стандартів внутрішнього забезпечення якості вищої освіти має сприяти підвищенню рівня освіти, що пропонується студентам, та розвитку культури забезпечення якості наданих освітніх послуг.

Документи, що мають принципове значення для розробки та впровадження внутрішніх систем забезпечення якості в польських університетах, включають:

- Закон Польщі від 27 липня 2005 року "Про вищу освіту", що містить інформацію про Польську акредитаційну комісію (ПАК);

- розпорядження міністра науки та вищої освіти;
- статут та резолюції польської акредитаційної комісії;
- внутрішні університетські документи (статут, постанови, розпорядження).

Згідно із Законом про вищу освіту Польська комісія з акредитації є закладом, що здійснює підвищення якості освіти. Вона займається оцінкою якості освіти в галузі навчання (оцінка програми), а також оцінює діяльність університетських організаційних підрозділів (інституційна оцінка). Погляди та висновки ПАК є основою для прийняття рішень міністра науки і вищої освіти в галузі, зокрема, створення університету або надання права на проведення навчання [9].

Положення від 29 вересня 2011 р. містить елементи програмної та інституційної оцінки одиниць університету. Серед них – вимоги до внутрішньої системи забезпечення якості. Рейтингова програма охоплює функціональні можливості системи в області аналізу результатів навчання і поліпшення навчальних програм, а також інституційні – в розробці системи і її вплив на підвищення якості вищої освіти [10].

У свою чергу, міністр науки і вищої освіти Польщі від 23 серпня 2012 зазначив, що система внутрішнього контролю якості вищої освіти, повинна застосовуватися до всіх аспектів і етапів навчального процесу, в тому числі, особливо брати до уваги форми перевірки результатів навчання в галузі вивчення і оцінки з боку студентів, а також висновки моніторингу кар'єри випускників [11].

Аналізуючи документи Польської акредитаційної комісії стосовно критеріїв оцінки програм та інституцій можна знайти специфічні вимоги до внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти, а саме:

- розробка прозорої структури для управління галуззю навчання;
- проведення систематичної оцінки наслідків освіти;
- участь працівників, студентів та інших зовнішніх зацікавлених сторін у процесах забезпечення якості, формування культури якості та прийняття рішень щодо якості вищої освіти;
- функціонування внутрішніх процедур забезпечення якості, що дозволяють перевіряти та оцінювати ефективність всіх елементів, що впливають на якість освіти [12].

Остаточні документи системи забезпечення якості в університеті визначаються внутрішніми документами університету. Резолюції та розпорядження містять інформацію про мету системи, її об'єкти, процедури забезпечення якості, результати навчання.

Варто зазначити, що зовнішнє забезпечення якості у його різноманітних формах може підтверджувати ефективність внутрішнього забезпечення якості закладу, діяти як каталізатор для вдосконалення і передбачати нові перспективи закладу.

Висновки.

Підводячи підсумки представленого теоретично аналізу слід зазначити, що всі дії стосовно європейських стандартів у галузі вищої освіти здійснюються у рамках системи внутрішнього контролю якості вищої освіти, що працює в межах законодавства Польщі.

Здійснивши теоретичний аналіз умов внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти в Польщі ми дізналися, що документом, який визначає ці умови, є звіт 2005 року (також відомий як Bergen Report) під назвою "Стандарти і рекомендації щодо якості надання освіти в Європейському просторі вищої освіти". У ньому представлені такі умови щодо внутрішнього забезпечення якості

вищої освіти у закладах вищої освіти: заклад вищої освіти повинен виробити політику та процедури у сфері якості пропонованих послуг і реалізувати стратегію постійного підвищення якості; у закладах вищої освіти мають існувати механізми періодичного затвердження, моніторингу впроваджених освітніх програм та їх наслідків; оцінка студентів повинна здійснюватися на підставі прийнятих критеріїв; університет має застосовувати методи, які гарантують відповідні повноваження викладацького складу; університет має володіти достатніми ресурсами для підтримки навчання студентів; університет повинен мати інформаційні системи для збору та передачі інформації про ефективне управління запропонованими навчальними програмами і т.п.; університет повинен публікувати інформацію про пропоновані навчальні програми та їхні наслідки.

Теоретичний аналіз джерельної бази із зазначеної теми публікації показав, що дана проблематика користується увагою багатьох польських учених. В Україні питаннями внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти дослідники займалися лише частково, що спонукає нас до заглиблення цієї проблеми та до висвітлення результатів пошуку в наступних працях.

Необхідно зазначити, що результати даної статті можуть бути використані для порівняння польської та української системи забезпечення якості вищої освіти, а також можуть бути впроваджені у вітчизняну практику процедури забезпечення якості освіти.

Список використаних джерел

1. Майборода В. Розвиток університетської науки в Польщі: історичний аспект / В. Майборода // Проблеми освіти : наук. зб. : у 4 ч. – К. : Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОН України, 2010. – Вип. 63, ч. 1. – С. 214–217.
2. Корсак К. Реформи освіти у Польщі та Україні: уроки і перспективи / К. Корсак // Освіта і виховання в Польщі і Україні (XIX–XX ст.) : Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – Ніжин : НДПУ, 1998. – С. 3–6.
3. Buchner-Jeziorska A. Polska wobec wyzwań strategii lizbońskiej, (w:) / Buchner-Jeziorska A., Dziedziczak-Foltyń A. (red.), Proces Boloński. Ideologia i praktyka edukacyjna, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. – Łódź, 2010. – S. 220.
4. Chmielecka E. Założenia wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia, (w:) Woźnicki J. (red.), Model zarządzania publiczną instytucją akademicką, Instytut Spraw Publicznych. – Warszawa, 2009. – S. 102.
5. Kells H.R. Procesy samooceny. Przewodnik do samooceny w szkolnictwie wyższym, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. – Lublin, 2000. – S. 55–65.
6. Wawak T. Jakość zarządzania w uczelniach w ocenie dziekanów, kanclerzy i kwestorów – wyniki badań, [w:] "Wyzwania jakości zarządzania w szkołach wyższych", praca zbiorowa pod red. naukowa T. Wawaka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. – Kraków, 2011. – S. 319–355.
7. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki (Dz.U. z 2007 r. Nr 164, poz. 1166).
8. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 23 sierpnia 2012 zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków

prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia (Dz.U. z 2012 r., poz. 983).

9. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.).

10. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 września 2011 r. w sprawie warunków oceny programowej i oceny instytucjonalnej (Dz.U. z 2011 r. Nr 207, poz. 1232).

11. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 23 sierpnia 2012 zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia (Dz.U. z 2012 r., poz. 983).

12. Uchwała nr 1/2011 Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 10 listopada 2011 r. w sprawie Statutu Polskiej Komisji Akredytacyjnej, http://pka.edu.pl/Dokumenty/Uchwaly/statut_final_10.11.2011.pdf [dostęp: 28.04.2014]

13. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf.

References

1. Mayboroda V. Development of University Science in Poland: Historical Aspect / V. Mayboroda // Problems of Education: Sciences. save : at 4 o'clock – K. : In-n innovator. technologies and content of education of the Ministry of Education and Science of Ukraine, 2010. – Vip. 63, part 1. – P. 214–217.
2. Korsak K. Reforms in education in Poland and Ukraine: lessons and perspectives / K. Korsak // Education and upbringing in Poland and Ukraine (XIX–XX centuries): Internship materials. science-practice conf. – Nizhyn : NDPU, 1998. – P. 3–6.
3. Buchner-Jeziorska A. Polska wobec wyzwań strategii Lizbońskiej, (w:) / A. Buchner-Jeziorska, A. Dziedziczak-Foltyń (red.), Proces Boloński. Ideology and Practice in Education, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. – Łódź, 2010. – S. 220.
4. Chmielecka E. Założenia wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia, (w:) Woźnicki J. (red.), The Model for the Publication of the Academician's Instytut, Public Science Institute. – Warszawa, 2009. – S. 102.
5. Clock H.R. The process of samooceny. The scroller will do a samoucheny w wzyczne wyższym / H.R. Clock. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej. – Lublin, 2000. – S. 55–65.
6. Wawak T. Jakość zarządzania w uczelniach w zcenie dziekanów, Chancellor i kwestorów – wyniki badań, [w:] "Wyzwania jakości zarządzania w zzkolach wyższych", praca zbiorowa pod red. Naukowa T. Wawaka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. – Kraków, 2011. – S. 319–355.
7. The Minister of Education and Science of the Republic of Poland will meet on 12 July 2007. You can use the standardized dictionaries for posters, and you can try it out for warrants, and you will be able to do it by typing in the studio or in the middle of the macro (Dz.U. z 2007, No. 164, pos. 1166).
8. The Minister of Education and Science of the Republic of Poland will meet on June 23, 2012, with the participation of students in the field of studying and studying students in the field of study and education (Dz.U. z. 2012, poz. 983).
9. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.Uz z 2005, No. 164, poz. 1365 z późn zm.).
10. The Minister of Education and Science of the Republic of Poland will meet on 29 September 2011. w sprawie warunków oceny programowej i oceny instytucjonalnej (Dz.Uz z 2011, No. 207, poz. 1232).
11. The Minister of Science and Education at the University of Science and Technology will attend the 12th of June 2012, which will be followed by a series of workshops on the study of students in the curriculum of the curriculum vitae (Dz.U. z. 2012, p. 983).
- 12th edition of the Polish Commission for Accreditation No 1/2011 for the 10th of November 2011. w sprawie Statutu Polskiej Komisji Akredytacyjnej, http://pka.edu.pl/Dokumenty/Uchwaly/statut_final_10.11.2011.pdf [as of: 04/24/2014]
13. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area [Electronic Resource]. – Access mode: http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf.

Надійшла до редколегії 31.01.18

O. Derkach, postgraduate student
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

CONDITIONS OF THE INTERNAL SYSTEM OF EDUCATION QUALITY ASSURANCE IN POLISH HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

An aim of considerations is to present the selected determinants of functioning of internal systems of ensuring the quality of education related to Polish universities. The author's attention is focused on the international standards and guidelines concerning elements of the system of quality ensuring connected with the Bologna Process and the selected legal regulations in this respect in force in Poland.

The Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG) were adopted by the Ministers responsible for higher education in 2005 following a proposal prepared by the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) in cooperation with the European Students' Union (ESU)1, the European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) and the European University Association (EUA).

Since 2005, considerable progress has been made in quality assurance as well as in other Bologna action lines such as qualification frameworks, recognition and the promotion of the use of learning outcomes, all these contributing to a paradigm shift towards student-centred learning and teaching.

Student-centred learning and teaching plays an important role in stimulating students' motivation, self-reflection and engagement in the learning process. This means careful consideration of the design and delivery of study programmes and the assessment of outcomes.

The teacher's role is essential in creating a high quality student experience and enabling the acquisition of knowledge, competences and skills. The diversifying student population and stronger focus on learning outcomes require student-centred learning and teaching and the role of the teacher is, therefore, also changing.

Providing conditions and support that are necessary for students to make progress in their academic career is in the best interest of the individual students, programmes, institutions and systems. It is vital to have fit-for-purpose admission, recognition and completion procedures, particularly when students are mobile within and across higher education systems.

It should be noted that the results of this article can be used to compare the Polish and Ukrainian systems of quality assurance in higher education, as well as the domestic quality assurance procedures.

It is important that access policies, admission processes and criteria are implemented consistently and in a transparent manner. Induction to the institution and the programme is provided.

Institutions need to put in place both processes and tools to collect, monitor and act on information on student progression.

Keywords: higher education, internal system, quality assurance of education, European standards, institutions of higher education, Bologna process.

УДК 37.086

М. Жиленко, канд. пед. наук, доц.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Визначено протиріччя між вимогами до обрання на посаду керівника закладу вищої освіти та змістом його обов'язків, що визначаються законом України "Про вищу освіту". При порівнянні вимог до претендента і змісту його діяльності з'ясовано, що для ефективного здійснення своєї місії керівникові потрібен ряд компетентностей із менеджменту, якими, відповідаючи усім вимогам до кандидата на посаду, він може не володіти. Пошук шляхів вирішення цієї суперечності може здійснюватися через організацію системи формальної, неформальної й інформальної освіти. Для визначення напрямів удосконалення керівника запропоновано методику, яка включає порядок визначення основних компонентів управлінської діяльності в закладі вищої освіти, критерії оцінювання її продуктивності, процедуру експертної оцінки діяльності керівника ЗВО та підрахунок підсумкового результату.

Ключові слова: управлінська діяльність, її функції, рівні реалізації, критерії, оцінка рівня готовності керівника закладу вищої освіти до управлінської діяльності.

Постановка проблеми. Автор теорії організаційної діяльності П. М. Керженцев обґрунтував важливість ролі керівника тим, що саме керівник підбирає кадри по своєму образу і подоби, – вони можуть бути сильними, обдарованими або посередніми. Тому є важливим в першу чергу підбір самих керівників. [4]. В умовах модернізації системи вищої освіти в Україні, нормативно-законодавча база передбачає демократичну процедуру для зайняття посад керівників в закладах вищої освіти. В статті 42 закону України "Про вищу освіту" сказано, – обрання, призначення та звільнення з посади керівника закладу вищої освіти передбачає, що кандидат повинен вільно володіти державною мовою, мати вчене звання та науковий ступінь (для закладів вищої освіти мистецького спрямування – вчене звання та науковий ступінь або ступінь доктора мистецтва) і стаж роботи на посадах науково-педагогічних працівників не менш як 10 років. Кандидат на посаду керівника закладу державної чи комунальної форми власності має бути громадянином України. Для кандидата не передбачено вимог щодо наявності спеціальних знань з освітнього менеджменту, хоча в цьому ж Законі, у розділі 7 статті 34, визначаються повноваження керівника закладу вищої освіти (пункт 3): організовує діяльність закладу; вирішує питання фінансово-господарської діяльності, затверджує його структуру і штатний розпис; видає накази і розпорядження, дає обов'язкові для виконання всіма учасниками освітнього процесу і структурними підрозділами доручення; відповідає за результати діяльності закладу перед засновником (засновниками) або уповноваженим ним (ними) органом (особою); є розпорядником майна і коштів; забезпечує виконання фінансового плану (кошторису), укладає договори; призначає на посаду та звільняє з посади працівників; забезпечує охорону праці, дотримання законності та порядку; визначає функціональні обов'язки працівників; формує контингент осіб, які навчаються у закладі вищої освіти; відрховує з закладу вищої освіти та поновлює на навчання в ньому; забезпечує організацію та здійснення контролю за виконанням навчальних планів і програм на-

вчальних дисциплін; контролює дотримання всіма підрозділами штатно-фінансової дисципліни; здійснює контроль за якістю роботи педагогічних, науково-педагогічних, наукових та інших працівників; забезпечує створення умов для здійснення дієвого та відкритого громадського контролю за діяльністю закладу вищої освіти; сприяє та створює умови для діяльності органів студентського самоврядування, організацій профспілок працівників і студентів, громадських організацій, які діють у закладі вищої освіти; сприяє формуванню здорового способу життя у здобувачів вищої освіти, зміцненню спортивно-оздоровчої бази закладу, створює належні умови для занять масовим спортом; спільно з виборними органами первинних організацій профспілок працівників і студентів подає для затвердження вищому колегіальному органу громадського самоврядування закладу вищої освіти правила внутрішнього розпорядку та колективний договір; здійснює інші передбачені статутом повноваження [3].

Якщо порівняти вимоги до претендента і зміст його повноважень, стає очевидним, що для ефективного здійснення своєї місії керівникові потрібна ціла низка компетентностей з організації діяльності і поведінки у професійно-визначальних ситуаціях, якими, виконуючи обов'язки на посадах науково-педагогічних працівників, навіть 10 років, маючи науковий ступінь і вчене звання, відповідаючи іншим вимогам статті 42 Закону, кандидат може не володіти. Пошук шляхів вирішення суперечності між вимогами до обрання керівника у закладі вищої освіти і необхідністю мати певний рівень компетентності для ефективного виконання повноважень є **метою цього дослідження**.

Для її досягнення необхідно вирішити такі **завдання**: проаналізувати реальний стан підготовки керівників у закладах вищої освіти до виконання повноважень; визначити процедуру оцінки управлінської праці; критерії її ефективності, що дозволить: а) оцінити реальний рівень ефективності керівника; б) визначити ієрархію напрямів його підготовки для оптимізації управління закладом (підрозділом) вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Як уже зазначено вище, процедура призначення і вимоги до кандидатів на керівні посади у закладах вищої освіти приводить до певних суперечностей. Без істотних змін ролі державного управління щодо селекції та ефективного управління професійним розвитком керівних кадрів вищої школи буде проблематичною її інтеграція до європейського освітнього простору, достойне конкурентоздатне позиціонування в світі [2, с. 168].

В багатьох країнах світу керівники виокремлені в певну категорію, яка має свою специфіку в питаннях підготовки та реалізації професійних завдань. Сьогодні в Україні відсутня система професійної підготовки керівників ЗВО всупереч тому, що якість та безпека життєдіяльності суспільства значною мірою визначаються ефективністю процесів формування та реалізації людського потенціалу при отриманні вищої освіти. Ефективність державного управління цілком залежить від того, наскільки розумно обґрунтовуються вимоги до відбору керівників, використовуються їх професійні можливості, наскільки виважено здійснюється державна політика щодо управління ними. Різні аспекти проблем професіоналізму керівників ЗВО досліджуються у наукових працях М.П. Барана, А.В. Мазака, І.В. Шпекторенка, В.І. Терещенко, В.І. Лугового, О. Чернишова, Л.О. Троєльнікової, Н.Р. Нижник та ін. Проте останнім часом відзначається падіння рівня професійності управлінських кадрів закладів вищої освіти [1, с. 47]. Мало дослідженими, особливо в галузі державного управління, залишаються проблеми професійного розвитку керівників закладів вищої освіти, процедур і критеріїв оцінки їх діяльності для визначення на цій основі змісту і напрямів професійної підготовки.

Виклад основних положень. За результатами анкетування, бесід, інтерв'ю з керівниками закладів вищої освіти, навчальних підрозділів (3 ректори, 9 проректорів, 19 деканів факультетів та директорів інститутів), з'ясовано, що ефективність управлінської праці великою мірою залежить від особистісних характеристик керівника, але обов'язковим компонентом її продуктивності виступають компетентності, які не можуть бути сформовані без спеціальних знань. Серед основних проблем, за підсумками дослідження, були визначені такі. Поняття, зміст і принципи наукової організації праці. Більшість респондентів зазначили необхідність знань зі структури і нормативно-правового забезпечення управління закладом вищої освіти, системи наукової організації управлінської праці, окремо наголошується на розумінні факторів і основних детермінант її ефективності. До переліку обо-

в'язкових також потрапили: зміст і організація праці керівника, методи ефективної організації управлінської праці, документообігу, підготовка і проведення нарад, ділових зустрічей, переговорів, створення прийнятних режиму і умов праці, культура професійного спілкування.

В ході уточнюючих бесід з'ясувалося, що керівник (менеджер), як суб'єкт управління, повинен вміти проаналізувати ситуацію, спрогнозувати стратегію і організувати оперативне управління по її реалізації. Виконавець, як об'єкт управління, має реалізувати управлінське рішення, прийняте керівником, отже для цього також мають бути створені відповідні умови. До суб'єкта та об'єкта управлінської діяльності мають застосовуватись певні правила і підходи. Головними умовами, що визначають ступінь досягнення цілей управління називалися професіоналізм, організованість і порядність керівника.

Якщо організованість і порядність – це власне характеристики, якими керуються у першу чергу при обранні керівника на посаду, то зміст поняття "професіоналізм" треба дослідити окремо.

В загальній сукупності критеріїв професіоналізації виділяють: об'єктивні, що дозволяють судити про ступінь відповідності особистості вимогам діяльності – продуктивність, якість, надійність і суб'єктивні, що дозволяють оцінювати ступінь відповідності діяльності вимогам особистості – самооцінка, рефлексія, мотивація, амбіції. Для кожного виду діяльності об'єктивні критерії професіоналізації набувають специфічної форми. Тому пошук адекватних індикаторів ефективності, якості і надійності – спеціальна задача психологічного аналізу професійної діяльності і професіоналізації в цілому. Для управлінської виділяють такі основні функції: планування, мотивації, організації і контролю [5]. Вони об'єднуються процесами комунікації і прийняття рішення. Прийняття рішення означає вибір того, як і що планувати, організувати, мотивувати і контролювати. Саме це і складає основний зміст діяльності керівника. Базові управлінські функції керівника закладу вищої освіти реалізуються на адміністративному, фінансово-економічному, соціально-психологічному (згідно вимог закону України "Про вищу освіту") і особистісно орієнтованому рівнях [3].

З метою виявлення критеріїв успішності реалізації функцій управління, було проведено контент-аналіз літератури з проблем діяльності і особистості керівника закладу вищої освіти, його підрозділу. На основі узагальнення результатів контент-аналізу і нашого дослідження, розроблено проект критеріїв управлінської діяльності керівника закладу вищої освіти (табл. 1).

Таблиця 1

Основні компоненти управлінської діяльності керівника в закладі вищої освіти

Функція	Рівень реалізації	Критерії управлінської діяльності керівника
Планування освітнього процесу	Адміністративний, фінансово-економічний, соціально-психологічний, особистісно-орієнтований	Орієнтація на ринку освітніх послуг, ведення документації
Організація освітнього процесу		Організація взаємодії адміністрації, персоналу, студентів, інноваційної, професійно-педагогічної і підприємницької діяльності
		Якість освітнього процесу
		Рівень професійної підготовки (кваліфікації) випускників
		Ефективність виробничо-господарської діяльності закладу
Мотивація персоналу		Стан матеріально-технічної бази
		Стан психологічного клімату, задоволеність стилем і методами керівництва, стимулювання професійного зростання і підвищення кваліфікації персоналу, мотивація ініціативи, виконавчої і трудової дисципліни.
Контроль освітнього процесу		Санітарно-гігієнічні умови і стан техніки безпеки. Правове і інформаційне забезпечення професійної діяльності персоналу, студентів.
		Своєчасність контролю, оцінки і корекції освітнього процесу. Досягнення професійно-освітніх стандартів згідно Національної рамки кваліфікації. Відданість навчальному закладу.

В процесі обговорення було конкретизовано критерії управлінської діяльності керівника. Аналіз виконуваних функцій дав можливість визначити основні критерії оцінки його діяльності (в нашому випадку вибрано 17 критеріїв). 1. Орієнтація на ринку освітніх послуг. Виражається в умінні оцінювати напрями розвитку ЗВО, факультету. Результатом є якість планування. 2. Ведення документації. Стан діловодства: систематизація і облік документів. 3. Організація взаємодії адміністрації, персоналу, студентів. Розподіл доручень і завдань, делегування повноважень. 4. Організація і стан інноваційної, професійно-педагогічної і підприємницької діяльності. Інноваційний підхід до вирішення проблем. 5. Якість навчально-виховного процесу. Планування, організація, контроль якості. 6. Рівень професійної підготовки (кваліфікації) випускників. 7. Ефективність виробничо-господарської діяльності навчального закладу. 8. Стан матеріально-технічної бази навчального закладу. 9. Стан психологічного клімату в колективі, рівень конфліктності, задоволеність роботою і міжособистісним спілкуванням, плинність кадрів науково-педагогічних працівників і допоміжного персоналу. 10. Задоволеність персоналу методами і стилем керівництва. Авторитетність керівника. 11. Стимулювання професійного зростання і підвищення кваліфікації персоналу. Забезпечення адаптації молоді, кадрова робота. 12. Мотивування виконавської і трудової дисципліни, відповідальності і професійно-педагогічної ініціативи. Заохочення персоналу, врахування його інтересів і потреб. 13. Санітарно-гігієнічні умови і стан техніки безпеки в навчальному закладі. 14. Правове і інформаційне забезпечення професійної діяльності персоналу. 15. Своєчасність контролю, оцінки і корекції освітньо-виховного процесу. 16. Контроль досягнення професійно освітніх стандартів, відповідність дескрипторам національної рамки кваліфікацій (НРК). 17. Відданість навчальному закладу. Долученість до вирішення особистих проблем персоналу і студентів.

Таким чином, ми отримали перелік критеріїв, за якими: а) можна оцінити ефективність системи управління; б) визначити зміст спеціальної підготовки для керівника закладу вищої освіти, як менеджера.

Для того, щоб побудувати методiku оцінки ефективності діяльності керівника на основі запропонованого переліку критеріїв, треба визначити ваговий коефіцієнт кожного з них – наскільки він є вагомим для створення ситуації успіху в діяльності управлінця. Для цього за участі експертів (критерії відбору: стаж, посада, аналітичні здібності, здатність до співпраці, об'єктивність і незалежність у судженнях), спочатку проранжувати визначені (17) критерії (найважливіший отримує ранг 17, найменш значущий – 1). Потім, на основі оцінки, вирахувати ваговий коефіцієнт для кожного критерія за формулою:

$$U_i = \frac{R_i}{\sum_{i=1}^n R_i},$$

де U – ваговий коефіцієнт i -го критерія. В чисельнику вказана сума рангів, присвоєних i -му критерію усіма експертами:

$$R_i = \sum_{j=1}^m r_{ij},$$

в знаменнику – загальна сума рангів присвоєних усіма експертами усім критеріям.

Отже, ми отримали інструментарій для оцінки ефективності управлінської діяльності керівника закладу вищої освіти. Для її проведення експерти заповнюють бланк оцінки діяльності керівника. Ступінь прояву кожного показника по кожному критерію оцінюється по п'ятибальній шкалі (табл. 2).

Результати експертних оцінок переносяться в зведену таблицю-протокол експертної оцінки керівника. З кожного критерію визначають середній бал, який множать на ваговий коефіцієнт i -го критерія.

Для отримання підсумкового результату, що враховує основні компоненти управлінської діяльності, критерії, ваговий коефіцієнт для кожного з них, експертну оцінку нам треба підрахувати кількістю набраних керівником балів у рядку "Оцінка критерія з урахуванням вагового коефіцієнта" і скористатись даними табл. 4.

Таблиця 2

Бланк експертної оцінки ефективності діяльності керівника закладу вищої освіти

№	Критерії управлінської діяльності керівника	Оцінка, бали				
		5	4	3	2	1
1.	Орієнтація на ринку освітніх послуг. Виражається в умінні оцінювати напрями розвитку ВНЗ, факультету. Результатом є якість планування.					
2.	Ведення документації. Стан діловодства: систематизація і облік документів					
3.	Організація взаємодії адміністрації, персоналу, студентів. Розподіл доручень і завдань, делегування повноважень.					
4.	Організація і стан інноваційної, професійно-педагогічної і підприємницької діяльності. Інноваційний підхід до вирішення проблем.					
5.	Якість навчально-виховного процесу.					
6.	Рівень професійної підготовки (кваліфікації) випускників.					
7.	Ефективність виробничо-господарської діяльності навчального закладу.					
8.	Стан матеріально-технічної бази навчального закладу.					
9.	Стан психологічного клімату в колективі, рівень конфліктності, задоволеність роботою і міжособистісним спілкуванням.					
10.	Задоволеність персоналу методами і стилем керівництва. Авторитетність керівника.					
11.	Стимулювання професійного зростання і підвищення кваліфікації персоналу. Забезпечення адаптації молоді, кадрова робота.					
12.	Мотивування виконавської і трудової дисципліни, відповідальності і професійно-педагогічної ініціативи. Заохочення персоналу, врахування його інтересів і потреб.					
13.	Санітарно-гігієнічні умови і стан техніки безпеки в навчальному закладі.					
14.	Правове і інформаційне забезпечення професійної діяльності персоналу.					
15.	Своєчасність контролю, оцінки і корекції освітньо-виховного процесу.					
16.	Контроль досягнення професійно освітніх стандартів (НРК).					
17.	Відданість навчальному закладу. Долученість до вирішення особистих проблем персоналу і студентів.					

Таблиця 3

Зведена таблиця-протокол експертної оцінки діяльності керівника закладу вищої освіти

Експерт	Оцінки критерія, бали																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1																	
2																	
3																	
4																	
...																	
Сума балів																	
Середній бал																	
Оцінка критерія з урахуванням вагового коефіцієнта																	

Таблиця 4

Підсумковий результат і характеристика управлінської діяльності керівника закладу вищої освіти

Підсумкова оцінка, бали	Характеристика управлінської діяльності
17-33	Неефективна управлінська діяльність, непридатність до виконання функцій керівника
34-50	Низький рівень успішності управлінської діяльності
51-67	Середній (достатній) рівень управлінської діяльності
68-85	Високий рівень управлінської роботи

Висновки: 1. У сучасній системі вищої освіти існує протиріччя між вимогами, які висуваються до обрання на посаду керівника на законодавчому рівні і змістом його повноважень. Для ефективного здійснення своєї місії керівникові потрібна ціла низка компетентностей з організації діяльності і поведінки у професійно-визначальних ситуаціях, якими, відповідаючи усім вимогам на законодавчому рівні (стаття 42 Закону), кандидат може не володіти.

2. Пошук шляхів вирішення суперечності між вимогами до обрання керівника у закладі вищої освіти і необхідністю мати певний рівень компетентностей для ефективного виконання повноважень може здійснюватися через організацію системи формальної, неформальної і інформальної освіти. В ситуації, коли вибори керівника відбулися і треба в короткі терміни включитись в існуючу систему управління, або створити свою, найбільш продуктивною буде неформальна та інформальна освіта.

3. Для визначення напрямів підготовки в процесі неформальної та інформальної освіти, створення мотивації керівникові закладу вищої освіти для самовдосконалення, може бути використана методика, яка включає порядок визначення основних компонентів управлінської діяльності керівника в закладі вищої освіти, критерії оцінки її продуктивності, процедуру експертної оцінки діяльності керівника ЗВО і підрахунку підсумкового результату.

4. Участь на всіх етапах: відбору, формулювання критеріїв, ранжування, визначення вагового коефіцієнта, порівняння результатів експертної оцінки і самооцінки надасть керівникові можливість усвідомити рівень власної готовності до управлінської діяльності, визначити і

проранжувати за критерієм значущості напрями самовдосконалення на основі внутрішньої мотивації.

Список використаних джерел

1. Баран М. П. Рівні діяльності керівника-менеджера ВНЗ третього тисячоліття / М. П. Баран // Вища освіта України. – 2008. – № 4. – С. 45–47.
2. Гончарук Н. Планування й розвиток професійної кар'єри керівного персоналу у сфері державної служби / Н. Гончарук // Актуальні проблеми державного управління : Зб. наук. пр. – Д. : ДРІДУ НАДУ, 2006. – Вип. 3 (25). – С. 167–180.
3. Закон України "Про вищу освіту" від 01.07.2014 р. № 1556-18 // Відомості Верховної Ради України від 19.09.2014 – 2014. – № 37–38. С. 2716, ст. 2004 [із змінами та доповненнями] [Електронний ресурс] // Верховна Рада України: [сайт]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print>
4. Кнорринг В. И. Теория, практика и искусство управления: Особенности труда руководителя [Електронний ресурс]. – Режим дос. тупу: http://business.polbu.ru/knorrning_management/ch60_ii.html
5. Шпекторенко І. В. Професійна мобільність державного службовця : монографія / І. В. Шпекторенко. – Д. : Моноліт, 2009.

References

1. Baran, M. P. Rivni diyalnosti kerivnka-menedzhera VNZ tretogo tysyacholittya / M. P. Baran // Vyshha osvita Ukrainy. – 2008. – # 4 (Dodatok 1). – S. 45– 47.
2. Goncharuk, N. Planuvannya y rozvytok profesijnoyi karyery kerivnogo personalu u sferi derzhavnoyi sluzhby / N. Goncharuk // Aktualni problemy derzhavnogo upravlinnya: Zb. nauk. pr. – D.: DRIDU NADU, 2006. – Vyp. 3 (25). – S. 167–180.
3. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» vid 01.07.2014 roku # 1556-18 // Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrainy vid 19.09.2014 – 2014 r., / # 37-38 /, stor. 2716, statyya 2004 [iz zminamy ta dopovnennyamy] [Elektronnyy resurs] // Verkhovna Rada Ukrainy: [sayt]. – Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print>
4. Knorrnyng V.Y. Teoryya, praktyka i iskusstvo upravlenyya: Osobennosti truda rukovodytelya [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: http://business.polbu.ru/knorrning_management/ch60_ii.html6.
5. Shpektorenko I. V. Profesijna mobilnist derzhavnogo sluzhbovcya: Monografiya / I. V. Shpektorenko. – D.: Monolit, 2009. – 242 s.

Надійшла до редколегії 24.01.18

N. Zhylenko, PhD, Associate Professor of Pedagogy Department
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

**EFFICIENCY ASSESSMENT OF MANAGEMENT ACTIVITY
OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION MANAGER**

In the article clarified the contradictions between the requirements to manager's election and the content of his powers at the legislative level in Ukrainian modern higher education system. For an effective implementation of his mission, the manager needs a number of management competences, which, in accordance with all the requirements at the legislative level (Article 42 of the Law of Ukraine "On Higher Education"), the candidate may not possess. The search for solutions to the contradiction between the requirements for the election of a leader and the need to have a certain level of competence for the effective implementation of authority may be through the organization of formal, non-formal and informal education. In a situation where the election of a leader has taken place and it is necessary to incorporate into the existing management system in the shortest time, or to create one, the most productive will be non-formal and informal education. To determine training directions in the process of self-improvement, may be proposed methodology of motivation generating of the leader, which includes the procedure for determining the main components of management activities in higher education institution, criteria for evaluating its productivity, the procedure for expert assessment of the head of the HEI and the calculation of the final result. Participation at all stages: selection, formulation of criteria, ranking, comparison of results, of expert evaluation and self-evaluation makes this technique and its procedure that creates for the leader the internal motivation, which serves as the basis for productive activities for the improvement of the higher education institution's manager.

Keywords: management activity, its functions, implementation levels, criteria, assessment of readiness level of the higher education institution head for management activity.

УДК: 378

І. Зварич, д-р пед. наук, проф.
Київський національний торговельно-економічний університет, Київ

РОЗВИТОК АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ІСТОРИЧНОМУ ДИСКУРСІ ТА ФОРМУВАННЯ ГРУП АНГЛОМОВНИХ КРАЇН

Проаналізовано закономірності розвитку англійської мови в історичному та соціокультурному контексті, виокремлено історичні періоди розвитку англійської мови й охарактеризовано закономірності формування словникового запасу, утворення нових граматичних явищ, висвітлено основні історичні пам'ятки розвитку англійської мови та вдосконалено підхід до формування груп англомовних країн, розкрито особливі формування цих груп, визначено пріоритети англійської мови яка стала мовою міжнародного спілкування, політики, бізнесу, туризму, науки, освіти й обслуговування багатьох інших сфер людського життя.

Ключові слова: розвиток, англійська мова, історичні періоди, історичний розвиток, давньоанглійська мова, середньоанглійська мова, ранньомовноанглійська мова, пізньомовноанглійська мова, історичні пам'ятки, соціокультурний контекст, англомовні країни.

Постановка проблеми. Відома істина, що народ без власної мови – це лише половина нації, широко використовується для визначення ролі мови народу, який розмовляє своєю мовою і має певні історичні періоди її розвитку. Мова використовується для вираження думок, приховування смислу і вважається досконалим та важливим засобом людського спілкування, який допомагає обмінюватися думками, висловлювати свої власні судження, почуття, щоб досягати взаєморозуміння, створювати духовні та історичні цінності. Із розвитком суспільства розвивається і мова, тому ми зробили спробу

Мета статті і завдання. Проаналізувати закономірності розвитку англійської мови в історичному та соціокультурному контексті, виокремити історичні періоди розвитку англійської мови, вказати основні історичні пам'ятки розвитку цієї мови і вдосконалити підхід до формування груп англомовних країн, розкрити особливі формування цих груп, визначити пріоритети англійської мови.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Історію англійської мови, її витоки та особливості вивчали українські, російські, англійські вчені, зокрема: О. В. Бабенко, В. Я. Плотник, Т. А. Расторгуєва, Р. В. Резник, І. І. Іванова, Б. А. Ільїн, А. С. Vaugh, J. J. Smith. Різноманітні та масштабні дослідження історії англійської мови вражають своєю широтою та ґрунтовністю наукового пошуку.

Виклад основних положень. Англійська мова (*The English language, English*) належить до германської групи індоєвропейської сім'ї. Це одна з найпоширеніших мов у світі, особливо як друга мова та мова міжнародного спілкування. Традиційно вважають, що англійська мова пройшла через чотири періоди історичного розвитку протягом останніх півтори тисячі років, зокрема такі: *давньоанглійського (англосаксонського), середньоанглійського, ранньомовноанглійського та новомовноанглійського періодів.*

Давньоанглійський період історичного розвитку англійської мови (Old English – OE, 450 (449) – 1100 (1066)), часто називають *англосаксонським*, оскільки в цей проміжок часу англійські сакси і юти переселилися до Британії. Там вони знайшли кельтське населення бриттів і галлів. При завоюванні території відбулося зіткнення мов, у якому перемога дісталась мовам англосаксам. Таким чином виникла *давньоанглійська мова* (оригіналом *Ænglisc, Anglisc, Englisc*) – давня форма англійської мови, що нею розмовляли *англосакси* та їхні нащадки на теренах сьогоднішньої **Англії** та півдня й сходу Шотландії. Поряд із цими назвами вживається і назва англосаксонська мова. Вважають, що вона належить до західно-германських мов, близька до західно-германських мов, близька до давньофранцузької та давньосаксонської мов, але ближча до сучасних німецької та іспанської, аніж до сучасної англійської.

Ця мова має граматичне відмінювання – п'ять відмінків: (називний, знахідний, родовий, давальний та орудний), три граматичні числа (однина, двоїна, множина) та три граматичні роди (чоловічий, жіночий, середній). Двоїна притаманна лише першій і другій особам і стосувалась групи з двох.

Прикметники, займенники та інколи іменники узгоджуються з іменниками за відмінком, числом і родом. Зокрема, дієслова узгоджуються з підметом за особою й числом. Іменники мають численні відміни (подібно до латини, давньогрецької чи санскриту).

Дієслова мають дев'ять головних дієвідмінків (сім сильних і дві слабкі), кожна з численними підтипами, і значну частку неправильних дієслів. Головна відмінність від інших стародавніх індо-європейських мов, зокрема латини, – лише два види граматичного часу (порівняно із шістьма часово-аспектними формами латини) і відсутність синтетичного пасивного стану (хоча він присутній у готській мові).

Рід іменників був суто граматичний, на відміну від природного роду в сучасній англійській. Необов'язково граматичний рід збігався зі статтю особи, якщо йшлося про людей. Наприклад, *sēo sunne* (сонце) належить до жіночого роду, *se tōna* (місяць) – до чоловічого, а *þat wif* (жінка) – середнього (порівняймо з нім. відповідниками *die Sonne, der Mond, das Weib*) [1, 2]

Таким чином, до кінця VII століття завершується процес завоювання Британії германськими племенами – англами, саксами та ютами, яких витіснили з континенту, де вони займали територію між Ельбою та Одером. У Британії германці відтіснили автохтонне кельтське та кельтсько-романське населення на захід острова – Уельс, та Ірландію. На острові стверджується германська культурна гегемонія та відбувається становлення англосаксонської мови й літератури, хоча класична латина з часом знову посилює свої позиції в якості писемної мови церкви та вищої освіти по мірі християнізації германців. Тим часом, навали близьких вікінгів, що активно оселялись на східному узбережжі острова у IX й X століттях ще більше закріплюють германський характер рідної мови й народної культури острова. Частина вікінгів у цей самий час оселяється також на стратегічно важливому півострові Нормандія у північній Франції. Цілоком підкоривши у політичному плані гало-римське населення, яке переважало своєю чисельністю, після 911 р. Молоді покоління скандинавів все ж засвоюють місцеву давньонормандську мову, що є одним з ідіомів ланг д'ойльм, що є природним еволюційним розвитком народної латини [3, 1]. Отож й сама давньонормандська мова германізується у фонетичному плані настільки, що незважаючи на тісні зв'язки з латиною, її носії створюють власну писемність для відображення усіх нюансів її вимови та граматики. При цьому якщо латина стало використовуватися у науці й церкві, урочистій та вкрай офіційній обстановці,

то мовою художньої літератури, торгівлі, журнальних і судових реєстрів стає розмовна давньонормандська мова. Мовна й частково культурна романізація правлячого скандинавського класу в Нормандії завершується вже до середини XI століття.

Давньоанглійський або англосаксонський період вважають періодом мови "Беофульф", бо саме до цього проміжку часу належать історична поетична пам'ятка невідомого автора.

Отже, давньоанглійський або англосаксонський період історичного розвитку англійської мови характеризується словотворення, корені якої відносять до діалектів поселенців (ютів, саксів, англів і фризів), що захопили територію сучасної Англії, а також розвиненою системою голосних, дифтонгів, палаталізацією приголосних, флективною будовою, вільним порядком слів, морфологічною диференціацією частин мови, добре розвиненою системою словотворчих афіксів, продуктивним словоскладанням. Лексичний склад – в основному давньо-германський, з незначними кельтськими і латинськими запозиченнями. Після завоювання Англії Данією (1017) англійська мова поповнюється скандинавськими географічними назвами, військовими термінами, суспільно-побутовою лексикою.

Середньоанглійський період історичного розвитку англійської мови (Middle English – ME, (1100 (1066) – 1500)) перебував під впливом норманської французької мови (після завоювання в 1066 році) і церковної латини. У цей період в Англії починається розклад феодальної системи та інтенсивний розвиток товарно-грошових відносин. Внаслідок широкої міжнародної торгівлі Англії, Лондон в XIV ст. стає центром країни, а лондонський діалект набуває все більшого значення в країні і, вбираючи окремі елементи з суміжних діалектів, утворює основу національної мови. Інтенсивний процес формування нації сприяв поширенню й розвитку національної мови й все більшому нівелюванню діалектів. Велику роль у поширенні норм національної англійської мови відіграв Вільям Кекстон, який запровадив книгодрукування в Англії (1476), чим сприяв закріпленню орфографії, яка вже й на той час не цілком відповідала нормам вимови. У історичних пам'ятках цього періоду відбулась епоха розвитку англійської мови, зокрема буржуазного гуманізму, формування національної самосвідомості англійського народу. На мові цього періоду позначається вплив широких міжнародних зносин Англії – починається новий потік запозичень з італійської, грецької, іспанської та інших мов. У фонетиці визначним явищем є так званий "великий зсув голосних" і ряд інших особливостей, що посилюють розбіжність між орфографією і орфоєпією. У морфології триває процес відпадання флексій іменників, прикметників і дієслів; виникає новий, безсуфіксальний спосіб творення слів; усталюється єдина форма множини (-s); прикметники остаточно втрачають форми узгодження, спрощується категорія сильних і слабких дієслів. У синтаксисі спостерігаються основні риси сучасної англійської мови [4].

В період Середньовіччя мовою науки була латина, і так, як для епохи відродження характерний інтерес до пам'яток античної культури, використання стилю, риторичних прийомів побудови грецьких і римських авторів, то абсолютно природно, що і поповнення словника і створення нової наукової термінології йшло в значній мірі за рахунок запозичень з латинської, а також грецької мови.

Середньоанглійський період історичного розвитку англійської мови називають мовою англійського поета

Дж. Чосера (Geoffrey Chaucer 1340–1400), бо в цей проміжок часу він пише відомі "Кентербурські розповіді" ("Canterbury Tales").

Новоанглійський період історичного розвитку англійської мови розділяють на два періоди: ранньонovoанглійський Early New English (1500–1650), який охоплює епоху Відродження, тому цілком слушно називають мову цього проміжку часу Renaissance English або мовою В. Шекспіра (William Shakespeare); пізньюновоанглійський (Last New English або Present-Day English 1650 до сучасності), а мову сучасності – Present Modern English.

Ранньонovoанглійський період характеризується науковими творами, що публікуються англійською мовою та формуванням буржуазних відносин. Це період розпаду основи феодального суспільства і виникнення капіталістичних відносин. З утворенням нації нерозривно пов'язано і утворення національних мов, зокрема англійської мови утвореної в епоху Відродження.

Після захоплення Англії норманами у 1066 році, відбувається активне заміщення місцевої англосаксонської еліти знаттю, яка прибуває з Нормандії. Незважаючи на загальне з англосаксами германське походження, нормани продовжують використовувати засвоєну ними романську мову і в Англії. Оскільки на територію Англії прибуло близько двадцять тисяч норманів, що становить 1,3% населення країни, тому з причини своєї нечисленності давньонормандська мова не змогла витіснити в Англії місцеві англосаксонські діалекти. Ймовірно, такого бажання не було й у самих завойовників, які, усвідомлюючи спільне з англосаксами германське походження, не прагнуть нав'язувати їм романську мову. Тим не менше, в умовах повного панування латини у ранньосередньовічній Європі, а також цілковитої переваги романських регіонів (Латинська Європа) над германськими за чисельністю населення, нормани розуміють практичну цінність давньонормандської мови, яка часто виступає в ролі лінгва франка купців та моряків від Великої Британії до Палестини. Слід зазначити, що давньонормандська мова й близькі до неї діалекти давньофранцузької мови стають робочою мовою у хрестових походах у Левант, де вони використовуються у діловодстві новоутворених держав хрестоносців (Латинська імперія, герцогство Антіохія тощо). У середньовічній Англії кінця XI століття англо-нормандська мова швидко виходить за рамки просто рідної мови вищого суспільства, оскільки нова романомовна еліта диктує свої укази. У перші десятиліття норманського правління англо-нормандська стає мовою придворного етикету, судочинства, адміністрації, потім шкільної освіти й торгівлі. Ситуація щодо мови у середньовічній Англії початку XII століття була однією з найскладніших в Європі: англосаксонські говірки зберігаються у побуті селян та міщан (95% населення), латина застосовується у церкві й наукових працях, а близька до неї давньонормандська перетворюється на мову адміністрації та торгівлі.

Вражає й інший факт: у середньовічній Англії XI–XIII століть видається величезна кількість літератури й інших писемних документів давньонормандською мовою, в тому числі й після втрати самої Нормандії. Кількість цих документів в Англії у багато разів перевищує писемні пам'ятки романськими мовами у всій Франції, де через повне панування латини місцеві романські мови все ще розглядаються як її вульгарні діалекти й максимум, на що вони можуть розраховувати – це пісні трубадурів і лицарські романси, знову-таки переважно усні. При цьому сама англосаксонська, єдина рідна мова для 95 % населення країни цілком виходить з письмового

вжитку як мінімум на два століття. Поступове становлення англійської мови у наступні століття ставить англійських письменників, які в основній масі краще володіють письмовою англо-нормандською мовою, перед низкою непростих проблем, які вони вирішують по-своєму. Так, перші пам'ятки англійської письменності являють собою переклади французьких авторів, де тільки займенники та службові слова германські, а практично вся лексика – романська. Таким чином, лексичний пуризм відхилений англійськими письменниками.

Інша ситуація складається в усній мові населення Англії. Поверхневий аналіз сучасної англійської мови на базі 80 тис. найбільш розповсюджених слів показує, що романські запозичення становлять 57% лексики англійської мови. Однак, детальніший погляд на 1.000 найбільш розповсюджених слів показує, що лише 15% з них мають романське походження і, зрештою, усі 100 найбільш розповсюджених слів в англійській мові – германські. Іншими словами, низька питома вага власне германської лексики в англійській мові (30%) компенсується її незрівнянно більшою частотністю й широким семантичним охопленням. Це означає, що романське коріння не витісняло германську лексику, а додавалось до неї, призводячи до стилістичної та семантичної диференціації, збільшуючи словниковий запас англійської мови до неймовірних розмірів. Іншою проблемою англійської мови стала орфографія. За роки безписемного існування звукової стрій англійської мови сильно змінився. Створюючи германську письменність, англійські письменники були змушені звертатись до донормандської давньоанглійської літератури та копіювати давньоанглійський правопис. Але створити чіткі правила не вдалося через масив франко-нормандських запозичень, що до невпізнаності змінив фонетичний та орфографічний вигляд письма й мови. Під впливом французької дзвінки алофони "в", "дж", "з" перетворились на мінімальні звукові пари з відповідними глухими приголосними. В результаті, англійська орфографія остаточно втратила будь-яку системність і стала суто традиційною, що вимагає запам'ятовування правопису практично кожного слова.

Пізноновоанглійський період (Last New English, Present-Day English або Modern English від 1650 до сучасності), характеризується остаточним формуванням мови. У цей період відбулося остаточне формування і розвиток національної англійської мови. Закріпленню сталих норм літературної мови сприяє художня література і численні граматичні праці ("Коротка граматики англійської мови" У. Буллокара; "Граматики англійської мови" Б. Джонсона і низка словників). Зусилля мовознавців були спрямовані на створення нормативної граматики і розв'язання орфографічної проблеми (остання реформа була проведена у XVIII ст.). Внаслідок колоніальної експансії Англії її мова проникала (з XVII ст.) до Америки, Ірландії, Австралії, Нової Зеландії та ін. країн.

Отже, в англійській мові далі розвиваються основні риси попереднього періоду, удосконалюється її аналітична будова, відношення між повнозначними словами в реченні виражаються за допомогою сталого порядку слів; слово майже не змінюється морфологічно, наприклад, прикметники змінюються лише за ступенями порівняння і цілком втратили ознаки узгодження з іменниками. Таким чином, на перше місце стає синтаксичний зв'язок слів у реченні, що використовується як в усному, так і письмовому спілкуванні.

Поступово англійська мова стає мовою міжнародного спілкування, політики, бізнесу, туризму, науки, освіти та обслуговування багатьох інших сфер людського життя.

Нині англійській мові надано статус офіційної більше ніж у 60 суверенних державах світу.

Цілком логічно зазначити, що рівень її використання у різних державах не може бути однаковим, тому за цією ознакою країни об'єднують у групи [5; 6]. У нашому науковому дослідженні, ми застосували *підхід за визначенням статусу англійської мови*, зокрема як *національної, як державної, як навчальної дисципліни – "Іноземна мова"* і визначили групи "англомовних країн": *високого рівня англомовності, середнього рівня англомовності й низького рівня англомовності*. До групи *високого рівня англомовності* віднесли країни, в яких англійська мова є *національною*, тобто рідною для всієї нації або для значної частини населення. Це історична батьківщина англійської мови – Велика Британія, сусідня з нею Ірландія, Сполучені Штати Америки, Австралія, Нова Зеландія, Канада, Північна Африка. Територіальна розкиданість англомовних країн призвела до появи національних варіантів англійської мови, зокрема британської, американської, австралійської. Особливо помітні відмінності у вимові голосних звуків, у значенні і вживанні окремих слів та виразів, зокрема і в деталях правопису. Однак відмінності в граматиці мало помітні, бо вони незначні. Важливо зазначити, що кожен з варіантів не є зразком для всієї англомовної спільноти, однак більшість вивчаючих англійську мову обирають британський варіант, оскільки вважають його найменшим відхиленням від загальноприйнятих та усталених граматичних норм і конструкцій. Таким чином, вищезазначені країни можна віднести до *групи високого рівня "англомовних країн"*, бо англійська мова є *національною*.

У результаті розпаду Британської імперії, близько 30 держав Азії та Африки стали незалежними і зберегли англійську мову колоніальних часів у якості офіційної, бо змінити її у якості національної для кожної держави дуже важко, це – просто неможливо. Застосувавши підхід за *статусом визначення англійської мови*, ми сформували *групу "англомовних країн" середнього рівня*. До цієї групи варто віднести країни в яких англійська мова вважається державною, а саме такі: Індія, Сінгапур в Азії, Нігерія, Гана, Кенія, Уганда, Танзанія, Зімбабве в Африці. У цих країнах загальна чисельність народу понад півтора мільярда, проте ступінь володіння англійською мовою не висока, тому треба бережно їх відносити до англомовних країн. Англійською мовою в цих країнах користуються переважно у таких сферах: в державній адміністрації, в армії, в школі, а також для спілкування з різними народностями. Зокрема, в *Індії* статус офіційної мови займає *гінді*, однак ні Конституція ні законодавство цієї Республіки не визначає державної мови, хоча в Конституції зазначається, що англійська мова є допоміжною офіційною мовою. У Республіці *Сінгапурі* уряд країни заохочує двомовність, надаючи перевагу англійській мові, як мові міжнародного спілкування, бо значна кількість сінгапурців розмовляє саме англійською. Варто зазначити, що в Сінгапурі існує два варіанти англійської мови: офіційна стандартна сінгапурська англійська та просто народна *креольська мова*, яка є основною говіркою на вулицях Сінгапуру і називається сингліш. У Республіці *Нігерія* офіційною мовою є англійська, хоча серед населення широко поширені такі мови: *едо, ефік, ідома* та інші. Оскільки місцеві мови Нігерії використовуються переважно для побутової комунікації та в засобах масової інформації, а англійська має статус офіційної, тому переважна більшість населення володіє двома та більше мовами. Офіційною мовою Республіки *Гана*, яка відома під назвою Золотий Берег, також є англійська, бо нею розмовляє третина населення, а мови: *ашантти, фанте*,

борон, дагомба, аданге вважаються другорядними і використовуються для спілкування місцевого населення. У Республіці Кенія офіційною мовою вважається англійська, бо нею викладають у школах і складають всі урядові документи. Проте національна мова країни – суахілі, оскільки більша частина населення розмовляє нею, незважаючи на те, що це мова народів банту з великим числом арабських запозичень. Уряд Республіки Уганда заохочує двомовність у країні, тому офіційними мовами вважаються англійська та суахілі. У Республіці Танзанія офіційною мовою країни є суахілі, хоча англійська мова як офіційна використовується на державній службі, зокрема в парламенті та уряді, так і в побуті, в навчальних і торгових закладах. Уряд Республіки Зімбабве визнає англійську мову державною, хоча широко поширені серед населення країни мови: шона, ндебеле.

Отже, країни зазначені вище, можна бережно віднести до групи середнього рівня англомовності, бо англійська мова немає статусу національної, але як офіційна мова використовується у державних закладах і переважна більшість населення вживає її для спілкування та передачі інформації у письмовому виді.

За статусом визначення англійської мови, ми сформували групу низького рівня англомовності. До цієї групи віднести країни, в яких англійська мова має статус навчальної дисципліни – "Іноземна мова", широкого вивчення у вищих і середніх навчальних закладах, як один із обов'язкових навчальних предметів, яким володіє значна частина населення країни і використовує рівень якості знань у сфері обслуговування освіти, туристів, та для отримання робочої чи студентської візи і на виробництві. До таких країн варто віднести країни Латинської Америки, Західної Європи і Далекого Сходу.

Отже, зробимо висновки. Визначивши групи країн за рівнями англомовності, зазначимо, що важливість і значення англійської мови у світі залежить від цінності та потужності інформаційного потоку англійською, що формується у цих групах, та від швидкості розповсюдження потоку інформації у світовій спільноті. Враховуючи економічний розвиток країн, зокрема телекомунікаційної та

комп'ютерної галузі, можна впевнитись, що першочергове використання належить англійській мові.

Вивчивши історичні процеси розвитку англійської, підкреслимо, що протягом тривалого історичного розвитку вона зазнала значних змін, тому нині вона зберігає всі основні риси групи германських мов; іншомовні запозичення є одним з важливіших видів збагачення словникового складу мови; лексична система англійської мови є гнучкою і спроможною до адаптації в умовах постійного виникнення нових понять і необхідності їх лексичної фіксації; лексичні запозичення є одним із джерел утворення нових слів. Їх вивчення дає можливість прослідити складність мовних процесів, переплетіння внутрішніх та зовнішніх явищ в мові.

Список використаних джерел

1. Расторгуева Т. А. История английского языка : учебник / Т. А. Расторгуева. – 2-е изд. стер. – М. : ООО "Издательство Астрель": ООО "Издательство АСТ", 2003.
2. Смирницкий А. М. Лексикология английского языка / А. М. Смирницкий. – М. : Высшая школа, 1990.
3. Ильин Б. А. История английского языка / Б. А. Ильин. – М. : Высшая школа, 1968.
4. Резник Р. В. История английского языка (на англ. языке) / Р. В. Резник, Н. С. Жлуктенко, Ю. О. Сорокина, И. В. Резник. – М. : Флинта; Наука, 2003.
5. Плотник В. Я. Строй английского языка / В. Я. Плотник. – М. : Высшая школа, 1989.
6. Smith J. J. Sound Change and the History of English / Jeremy J. Smith. – Oxford : Oxford University Press, 2007.

References

1. Rastorguyeva T. A. Istoriya angliyskogo yazyka : uchebnik / T. A. Rastorguyeva. – vtoroy izd. ster. – M. : ООО "Izdatel'stvo Astrel": ООО "Izdatel'stvo AST", 2003.
2. Smirnitkiy A. M. Leksikologii angliyskogo yazyka / A. M. Smirnitkiy. – M. : Vysshaya shkola, 1990.
3. Il'in B. A. Istoriya angliyskogo yazyka / B. A. Il'in. – M. : Vysshaya shkola, 1968.
4. Reznik R. V. Istoriya angliyskogo yazyka (na angl. YAzyke) / G. V. Reznik, N. S. Zhluktenko, YU. A. Sorokina, I. V. Reznik. – M. : Flinta; Nauka, 2003.
5. Plotnik V. YA. Stroy angliyskogo yazyka / V. YA. Plotnik. – M. : Vyssh., 1989.
6. Smith J. J. Sound Change and the History of English / Jeremy J. Smith. – Oxford : Oxford University Press, 2007.

Надійшла до редколегії 11.01.18

I. Zvorych, Doctor of Science (Pedagogics), Senior Staff Scientist
Kyiv National University of Trade and Economics, Kyiv, Ukraine

DEVELOPMENT OF ENGLISH LANGUAGE IN THE HISTORICAL DISCUSSION AND FORMATION OF GROUPS OF ENGLISH COUNTRIES

The languages history development is a continuous, long and creative process, without sharp jumps or rapid transformations. Usually, a long period of the language development is divided into short parts of history periods, because in the study process of any language history, it is impossible to do without a such division. The periodization, which is offered by linguists, may seem artificial. And it's quite obvious, because every period of language history development has its special qualitative features, usually the structure, which gives the right to explore a certain period of its historical development.

Nowadays, the English language is taught in many countries of the world, as at the secondary school and also at Higher Learning Institutions, it has a priority in modern business relations. English is the international language today, it's the most widespread in the world, it's the native language for more than 400 million people and it's the second language for 300 million. English is the language of commerce and business. English has a very important place as the language of diplomacy, trade and business in many countries. It's the language of science and technology. Today all instructions and applications for new gadgets are written in English. Scientific reports, articles, reports are published in English. Moreover 90% of Internet resources are English-speaking. The vast majority of information in all spheres – science, sports, news, entertainment – is published in English. It's the language of youth culture. There are a lot of American actors, actresses, musicians are still very popular today. The English language has one of the richest vocabulary stocks in the world with simple grammar. The words themselves are drawn to each other, forming concise and understandable sentences. This article deals with the patterns of the English language development in the historical and socio-cultural context, the improved approach to groups formation of the English-speaking countries.

Keywords: development, English language, historical periods, historical development, Old English, Middle English, Early New English, Modern English, historic monuments, socio-cultural context, formation groups, English-speaking countries.

УДК 174:37.013.42

Р. Зозуляк-Случик, канд. пед. наук, доц.

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Івано-Франківськ

ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ УНІВЕРСИТЕТІВ

Зроблено спробу виокремити чинники розвитку майбутніх соціальних працівників в університетах. Проаналізовано вплив різних груп чинників на формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи. Охарактеризовано три групи чинників, а саме: професійну, педагогічну, особистісно-орієнтовану (психологічну).

Із-поміж груп чинників виділено: фахову компетентність; забезпечення умов для професійної активності та творчості майбутніх соціальних працівників; мотиваційний; когнітивний, регулятивний, емоційно-вольовий оцінний або рефлексивний компоненти.

Ключові слова: соціальний працівник, соціальна робота, компетентність, творчість, активність, чинник, фахівець соціальної роботи, професійна етика, університет.

Постановка проблеми. Сучасні процеси, пов'язані з інтеграцією вищої освіти в єдиний європейський простір зумовили докорінні зміни, на порядок денний поставили сутнісні інновації. Так, актуалізувалась проблема гуманоцентризму; постала потреба реалізації компетентнісного підходу в освіті; змістились акценти в бік підготовки вищою школою кваліфікованих фахівців, здатних працювати в ринкових умовах.

Стосовно ж майбутніх соціальних працівників, котрі навчаються в університетах, слід приділити увагу питанню їх особистісної відповідальності та сумлінності в роботі з клієнтами, котрі потрапили в кризові життєві ситуації. Адже на відміну від інших видів діяльності, соціальні працівники мають справу з людьми особливими, їхніми непростими проблемами, пов'язаними з труднощами у здійсненні життєдіяльності. Від кваліфікованого спеціаліста вимагається не формальний підхід, а розуміння клієнта, уміння співпереживати з ним. Усе це передбачає органічну єдність фахових знань й умінь соціального працівника та особистісно індивідуальних духовних якостей, почуття високої моральної відповідальності, готовності досконало виконувати свій професійний обов'язок із захисту прав людини.

Мета дослідження полягає у виокремленні та аналізі ключових груп чинників, що впливають на формування професійної етики майбутніх соціальних працівників.

Аналіз останніх досліджень та публікацій: Змісту соціальної роботи велику увагу приділяли як зарубіжні, так і вітчизняні вчені: О. Безпалько, В. Васильєва, А. Капська, В. Полтавець, Л. Тюптя, Є. Холостова та інші.

Виклад основних положень. На думку науковців, формуванню професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів сприяють дві класифікаційні групи чинників. Перша з них – це ті, що впливають на рівень формування; друга – умови забезпечення цього рівня [1, с. 57–58]. Так, чинники безпосередньо перетворюють властивості вихідної сировини, матеріалів у комплекс властивостей, необхідних для задоволення деякої потреби. Умови ж опосередковано впливають на якість, сприяючи більш повному й ефективному впливу чинників на формування властивостей потрібної якості, зазначає науковець В. Гершгорин [1, с. 57].

Формування професійної етики майбутніх соціальних працівників здійснюється за допомогою об'єктивних і суб'єктивних чинників. Науковці та практики неоднозначно підходять до розгляду окресленого питання. Так, дослідниця Н. Кузьміна окреслює чинники як об'єктивну причину, що зумовлює сходження особистості до вершин професійної діяльності [2, с. 48]. Прихильники іншого підходу виокремлюють педагогічні чинники, які належать до будь-яких педагогічних явищ, що стали рушійною силою іншого явища, і психологічні чинники як рушійну силу психологічних змін у формуванні особистості,

до яких можна віднести: соціальне середовище, діяльність, спілкування, навчання, самоосвіту [3, с. 641]. Виділяють дві групи чинників: соціальні: макро- і мікрофактори тобто мікросередовище; психологічні характеристики особистості (індивідуальність особистості, робота над собою) [4, с. 49].

На креативному, професійному та рефлексивному чинниках, які сприяють формуванню фахівця, наголошує О. Дубасенюк, вважаючи, що особливого значення в сучасних умовах набуває креативний чинник, оскільки означає переорієнтацію функції фахівця з репродуктивної на фасилітативну у процесі творчої діалогічної взаємодії [5, с. 165].

О. Кисельова важливе місце відводить державній політиці в галузі освіти, яка диктує соціальне замовлення суспільства стосовно соціальних працівників; культурно-освітньому середовищу в якому відбувається діяльність соціального працівника; рівню розвитку особистості на різних етапах професійної діяльності [6, с. 256–57].

Ураховуючи специфіку професійно-етичної праці, індивідуальні якості майбутніх соціальних працівників, а також зважаючи на результати дослідження цього аспекту проблеми, ми виділили зовнішні, тобто професійні, педагогічні й внутрішні – особистісно-індивідуальні (психологічні) чинники, які безпосередньо позначаються на формуванні професійної етики.

У нашому розумінні, **професійний чинник** це фахова компетентність майбутніх соціальних працівників до здійснення професійної діяльності, пов'язаної із сучасними соціальними викликами в суспільстві.

Ми погоджуємося з твердженням дослідниці О. Васюти, котра ключовим внутрішнім чинником соціальної роботи вважає альтруїстичну мотивацію, саме бажання соціальних працівників слугувати своїм клієнтам і суспільству. Немаловажним внутрішнім фактором виступає можливість постійного прояву самостійності, ініціативи і творчості в роботі. До зовнішніх чинників можемо віднести суспільне визнання важливості самої професії, усвідомлення необхідності здійснення професійної діяльності задля підвищення соціального здоров'я і благополуччя громадян, прояву поваги з боку оточення [7, с. 123].

Не менш важливими є ролі фахівця із соціальної роботи, які обумовлюються його професійними обов'язками, а саме: соціальний педагог, учитель, вихователь, експерт, консультант. У професійній діяльності йому доводиться надавати поради, навчати різних умінь, ефективних методів родинного планування і господарювання. Також соціальний працівник виступає в ролі посередника, організатора, адміністратора особливо тоді, коли його діяльність спрямована на допомогу в подоланні проблем особи, котра знаходиться у кризовій життєвій ситуації. Часом фахівець може виступати і соціальним адвокатом, коли представляє інтереси клієнта або групи клієнтів, наприклад, у випадку встановлення або

позбавлення батьківства [7, с. 122]. Водночас, дії фахівця в його професійних ролях представляють сукупність конкретних операцій, необхідних для реалізації цілого ряду професійних функцій.

Саме такі функції виділяє А. Капська, маючи на увазі:

- організаційну (організація соціальних служб, залучення до їх роботи громадськості та спрямування діяльності на надання різних видів допомоги і соціальних послуг);
- посередницьку (забезпечення сприяння й участі в розв'язанні проблеми клієнтів із органами влади та іншими соціальними установами);
- правозахисну (використання законів та їх правових актів для захисту прав клієнта і надання йому допомоги);
- інформаційну (забезпечення нужденних у соціальній допомозі інформацією про соціальні послуги);
- психологічну, педагогічну, соціально-медичну, соціально-побутову (виявлення необхідності та сприяння в наданні відповідної допомоги різним категоріям населення) та інші [8, с. 24–26].

Таким чином, компетентність фахівця із соціальної роботи обумовлена сукупністю його професійних знань, умінь, навичок, а також комплексом психологічних особливостей, професійно важливих якостей та здібностей.

Здатність аналізувати ситуацію, ураховувати всі альтернативи; уміння встановлювати контакт з оточенням, здійснювати диференційований підхід до клієнтів; управління соціальною службою, використання у фаховій роботі технології проектування, моделювання та інших – усе це виступає критеріями професіоналізму фахівця із соціальної роботи.

У формуванні професійної етики майбутніх соціальних працівників університетів, бачиться і такий чинник, як *забезпечення умов для фахової творчості та активності*. Його ми віднесемо до педагогічних чинників. Під цим поняттям розглядаємо цілісний процес реалізації та самореалізації особистості, під час якого і відбувається її формування.

Як наголошують науковці, творчість є предметом дослідження різних галузей педагогічної науки. Зокрема, філософський підхід подає дану категорію як мисленнєву і практичну діяльність, результатом якої виступає створення нових цінностей, властивостей, закономірностей [9].

Термін "професійна творчість" у психолого-педагогічній науці побудована на визначенні поняття "творчість", що пояснюється неоднозначно. Зокрема, одні вчені розглядають її у вигляді творчого процесу (Б. Ананьєв, С. Гончаренко, С. Сисоєва та інші), інші – як інтегративну якість особистості (С. Коновець, М. Морозов, О. Отич та ін.).

На переконання С. Гончаренка, професійна творчість є оригінальним і високоефективним підходом фахівця до виконання професійних завдань [10, с. 326]. А дослідник О. Отич наголошує, що творчість направлена на вироблення людиною чогось нового на основі реорганізації набутого досвіду та формування нових комбінацій знань і вмінь [11, с. 39].

Творча діяльність фахівця завжди органічно пов'язана з вивченням, науковим аналізом і впровадженням передового досвіду. Саме у діяльності найбільш проявляється творча індивідуальність, яка, на думку Т. Ісаєвої, є не тільки, якістю, а й показником особливого рівня сформованості особистості [12, с. 59].

Науковці у своїх працях також висловлюють думки стосовно поняття творчої індивідуальності, окремі з них мають на увазі розвинене особистісне цілісне ядро, якому притаманний багатий внутрішній світ, що проявляється в автономності, активності, своєрідності й оригінальності самої особистості, її творчій спрямованості [13, с. 9].

З-поміж основних ознак творчої діяльності соціального працівника, на думку О. Отич, можна виокремити такі: спрямованість фахівця на інноваційну діяльність, у якій переважає потреба в новизні, пошуку більш досконалих способів діяльності; спрямованість на пошукову роботу, зумовлену саморухою потреби, незадоволеністю досягнутих; схильність до ризику, що посилює пошукову спрямованість за умови попереднього прогнозування міри невизначеності й небезпечності зони пошуку [11, с. 177].

Як засвідчує аналіз наукової літератури, професійна творчість соціального працівника зумовлена об'єктивними та суб'єктивними чинниками. Об'єктивними чинниками розвитку такої творчості виступають: вплив соціокультурної реальності, конкретного культурно-історичного контексту, в якому працює і творить фахівець; позитивний емоційно-психологічний клімат у колективі та необхідний рівень сформованості знання у фаховій сфері; наявність ефективних засобів навчання і виховання; наукову зумовленість методичних рекомендацій і установок тощо. До суб'єктивних – відносять: знання основних закономірностей і принципів соціальної роботи; високий рівень загальнокультурної підготовки і володіння сучасними концепціями підготовки фахівців; прагнення до творчості, активності та володіння сучасними технологіями діяльності фахівців соціальної сфери [12, с. 101-102].

З-поміж психолого-педагогічних чинників, що супроводжують творчу професійну діяльність і самореалізацію особистості, С. Сисоєва виокремлює: забезпечення можливості реалізації своїх здібностей; сприяння самовизначенню кожного студента в усіх сферах професійної діяльності; створення творчої атмосфери, здорового морально-психологічного клімату в колективі; утвердження в колективі демократичного стилю спілкування; уміння керівників навчально-виховного процесу помічати, розвивати й цінувати неповторну творчу індивідуальність студента [14, с. 221-222].

Отже, на основі викладеного вище, враховуючи своєрідні риси творчої діяльності соціального працівника, доходимо висновку, що професійно-етична підготовка майбутніх соціальних працівників є процесом творчим.

Зовнішнім проявом творчої особистості майбутнього соціального працівника вважається оригінальність його мислення для виконання нестандартних професійних завдань.

В іншому випадку, на наше переконання праця соціального працівника без активного включення свого особистісного потенціалу, творчого бачення способів і форм реалізації тих чи інших технологій соціальної роботи матиме ремісничий, формальний зміст.

Науковці доходять висновку, що творчість соціального працівника проявляється у гнучкості, варіативності, винахідливості, ініціативності, сміливості та нетрадиційності рішень, професійній взаємодії [15, с. 152]. Водночас умовами творчості виступає формування функціональних психологічних і професійно-етичних знань.

Надалі спробуємо з'ясувати, якими основними якостями творчої особистості має бути наділений фахівець. Як вважають дослідники, насамперед ідеться про: високу самоорганізованість, ініціативність, наполегливість, незалежність суджень, спостережливість, ентузіазм, організаторські здібності, творчу обдарованість, емпатію, інтуїцію, оригінальність, потребу в інтелектуальній діяльності, мудрість, творчу уяву [16, с. 150].

На нашу думку, суть творчості в соціальній роботі полягає у відповідному творчому ставленні спеціаліста до своєї роботи. Самостійність, гнучкість і варіативність мислення, уміння прогнозувати наслідки та результати професійних впливів, готовність до творчої діяльності – усе

це слугує показником високого рівня професійної культури соціального працівника. Водночас перетворення в життя власних ідей, ідеалів, подолання суперечностей і реальних фахових проблем спонукають до творчості, пошуків нетрадиційних шляхів і способів вирішення виробничих завдань.

Стосовно висловленого вчений В. Кан-Калик переконаний, що в самій природі фахової творчості закладена нерозривна єдність етичних і професійних начал. Від міри цієї професійної єдності залежить успіх фаховості працівника. Усвідомлення і засвоєння етичної природи професійної творчості дає змогу спеціалістові управляти власним творчим самопочуттям, а усвідомлення моральної і громадянської значущості діяльності завжди мобілізує його творчий стан завдяки відчуттю відповідальності за доручену справу, конкретну людину [17, с. 35].

Ще одна дослідниця В. Кисельова, трактує активність фахівця як усвідомлений характер, і така поміркована усвідомленість дій саме і характеризує його діяльність. Як зазначає науковець, дана якість соціального працівника дозволяє досягти ціле покладання у праці, що зумовлено самокерованою мотивацією; мобільності керуванні способами конструктивної корекції щодо принципово змінених умов; ініціативного та критичного ставлення до висування нових завдань, які виходять за межі заданої ситуації; творчості й варіативності у прогнозуванні результатів своєї діяльності [6].

Як засвідчують результати теоретичного аналізу та практичного досвіду, творчому формуванню майбутніх соціальних працівників сприяє розв'язання різноманітних завдань. Зокрема, маємо на увазі:

- аналітичні (аналіз цілей, завдань, конкретних професійних ситуацій, різних видів професійно-етичних занять у ході навчально-виховного процесу, аналіз досвіду роботи фахівців тощо);
- конструктивних, проектних (планування навчально-виховної діяльності з урахуванням психологічних особливостей студентів, її проектування, прогнозування результатів, моделювання конкретних професійно-етичних ситуацій);
- організаційно-управлінських (організація навчально-виховного процесу на основі форм розвитку пізнавальної активності студентів, у тому числі і в процесі самостійної роботи, раціональне використання навчального часу);
- рефлексивно-корегувальних (унесення новизни у зміст професійно-етичного навчання відповідно до змін у підходах стосовно розв'язання цих завдань; регулювання взаємин у суб'єкт-суб'єктному середовищі; оперативне використання інформації щодо розвитку особистості студента і вчасне регулювання цього процесу).

Також спробуємо охарактеризувати **особистісно-індивідуальний (психологічний) чинник** формування професійної етики майбутніх соціальних працівників, у якому можна виділити: мотиваційний (позитивне ставлення до даного виду діяльності, прагнення до самореалізації і досягнень, моральні і професійні установки й інтереси); когнітивний (знання про професійну етику, уявлення про моральність і моральні норми); регулятивний (володіння способами і прийомами, необхідними для розуміння сенсу моральних норм і припису розпоряджень); емоційно-вольовий (здатність до морального співпереживання, відчуття задоволення від роботи, ініціативність); оцінний або рефлексивний (моральна самооцінка своєї підготовки, результатів діяльності і взаємин) компоненти [18].

Ми вважаємо, що ключовими в особистісно-індивідуальних чинниках формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи виступають професійно важливі морально-етичні та вольові якості:

- емпатійність (здатність до співчуття, співпереживання, відчуття настрою людини, розуміння її внутрішнього світу);
- делікатність, тактовність, уважність до клієнта (звернення уваги на настрій клієнта, його самопочуття, дотримання принципу "не зашкодь");
- терпимість (повага до інтересів, переконань, ідеалів, потреб, звичок інших людей, сприймання людини такою, якою вона є, з її правом на обраний спосіб життя);
- витримка і терплячість (контроль над власними емоціями на виклики роздратованості, агресивності та ін.);
- висока духовна культура й моральність, етична поведінка, гуманність, милосердя, чуйність, безкорисливість (спрямованість на інтереси, потреби і захист людської гідності клієнта, бажання допомоги, симпатія до інших);
- чесність (правдивість у поясненні становища клієнта, можливостей вирішення його проблем, можливих труднощів);
- об'єктивність та справедливість (виважене ставлення до клієнта, незважаючи на власні симпатії, адекватне оцінювання його проблем);
- моральна чистота в професійних справах, конфіденційність (уміння зберігати таємницю, якщо вона не несе загрози іншим людям);
- порядність, відповідальність (моральна відповідальність за свою поведінку і наслідки власних дій);
- емоційно-позитивне ставлення до людей: доброзичливість, доброта, любов, оптимізм (уміння сприймати особу як самоцінність, формувати позитивні почуття до неї, вселяти надію на краще).

Як відомо, здатність досягати успіхів у професійній діяльності багато в чому залежить від самооцінних здібностей (самоконтроль, самовдосконалення, самоосвіта).

Отже, як показує практика, майбутні соціальні працівники повинні виробити в собі навички саморегуляції, самоорганізації, що означає уміти опанувати свої думками, почуття, поведінку, проводити самостереження. Саме це і служить умовою самовдосконалення та професійного становлення фахівця. Нерідко йому доводиться працювати в екстремальних умовах, коли зовнішні або внутрішні фактори спричиняють зміни в діяльності. Тоді й виникає природна потреба відновити рівновагу, збалансованість психічних процесів. У результаті усвідомлення ситуації з'являється мотив тієї або іншої дії з метою пристосування до нестандартної обстановки, відбувається активізація системи психічної саморегуляції, виникає потреба "зібратися", "мобілізуватися", "перебудуватися". Це спостерігається на початку рефлексії, коли найчастіше запущається механізм самоаналізу самооцінки, вироблення й прийняття рішень.

Висновки. Отже, на основі висловленого вище доходимо висновку, що дієвість професійно-етичного формування майбутніх фахівців із соціальної роботи залежить від певних чинників. Серед них виокремили: психологічну відповідність вимогам професії; спрямованість на діяльність у соціальній сфері (наявність стійкого інтересу і схильності до професії); розвиток творчої активності майбутнього фахівця; високий рівень професіоналізму, компетентність. Означені чинники можемо згрупувати у три групи: особистісно-орієнтовану (психологічну), педагогічну, професійну.

Список використаних джерел

1. Гершгорин В. С. Модернизация и проблема качества образования / В. С. Гершгорин // Качество образования: достижения, проблемы : мат. IV межд. науч.-практ. конф. (17–21 апреля 2001 г.). – Новосибирск : СО РАН, 2001. – С. 57–58.
2. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990.
3. Педагогика : большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005.

4. Гомонюк О. М. Теоретичні та методичні основи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О. М. Гомонюк. – Вінниця : ДОВ "Вінниця", 2012.

5. Дубасенюк О. А. Педагогічні умови ціннісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів / О. А. Дубасенюк // Професійна освіта: педагогіка і психологія : пол.-укр., укр.-пол. щорічник ; за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова ; Київ, 2011. – Вип. XIII. – С. 162–166.

6. Киселева В. А. Теория и практика развития профессионально-педагогического потенциала учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / В. А. Киселева. – М. : Знание, 2002.

7. Васюта (Тополь) О. І. Професійне становлення фахівця із соціальної роботи / О. І. Васюта (Тополь) // Вісн. Чернігів. нац. пед. ун-ту імені Т. Г. Шевченка. – Чернігів, 2010. – Серія "Педагогічні науки". – С. 122–125.

8. Соціальна робота: Технологічний аспект : навч. посіб. / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола. – К. : Центр навчальної літератури, 2004.

9. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры : изб. психол. труды / Л. С. Выготский. – М. ; Воронеж : Моск. псих.-пед. ин-т, 1996.

10. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К. ; Вінниця : ДОВ "Вінниця", 2008.

11. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : теоретичний і методичний аспекти : монографія / О. М. Отич ; за ред. І. А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2009.

12. Исаева Т. Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Т. Е. Исаева ; Ростовский гос. пед. ун-т. – Ростов-н/Д, 2000.

13. Гильманов С. А. Творческая индивидуальность учителя : учеб. пособие / С. А. Гильманов. – Тюмень : Тюмен. гос. пед. ин-т, 1995.

14. Сисоева С. О. Проблемы непрерывной профессиональной освіти: тезаріус наукового дослідження / С. О. Сисоева, І. В. Соколова. – К. : ЕМКО, 2010.

15. Петришин Л. Й. Формування креативності майбутніх соціальних педагогів: теоретико-методичний аспект : монографія / Л. Й. Петришин. – Тернопіль : Вид-тво "Астон", 2014.

16. Михнюк М. І. Теоретичні і методичні основи розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / М. І. Михнюк. – К., 2017.

17. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990.

18. Богданова І. М. Педагогічна інноватика / І. М. Богданова. – О. : ТЭС, 2000.

References

1. Hershhoryn V. S. Modernizatsiyya u problema kachestva obrazovannya / V. S. Hershhoryn // Kachestvo obrazovannya: dostyazheniya, problemy : mat. IV mezhd. nauch.-prakt. konf. (17–21 aprelya 2001 h.). – Novosybyrsk : SB RAS, 2001. – S. 57–58.

2. Kuz'myna N. V. Profesiynalizm lychnosti prepodavatelya u mastera proizvodstvennoho obuchenya / N. V. Kuz'myna. – M. : Vysshaya shkola, 1990.

3. Pedahohyka : bolshaya sovremennaya entsyklopedyya / sost. E. S. Rapatsevych. – Mynsk : Sovremennoe slovo, 2005.

4. Homonyuk O. M. Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannya profesiyno-pedahohichnoyi kultury maybutnikh sotsialnykh pedahohiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04 – teoriya i metodyka profesiynoyi osvity / O. M. Homonyuk. – Vinnytsya : "Vinnytsya", 2012.

5. Dubasenyuk O. A. Pedahohichni umovy tsinnisno oriyentovanoyi profesiynoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv / O. A. Dubasenyuk // Profesiyna osvita: pedahohika i psykholohiya : pol.-ukr., ukr.-pol. shchorichnyk ; za red. T. Levovyt'skoho, I. Vilsh, I. Zyazyuna, N. Nychkalo. – Cherkstokhova ; Kyiv, 2011. – Vyp. XIII. – S. 162–166.

6. Kyseleva V. A. Teoryya y praktyka razvytyya professyonalno-pedahohicheskoho potentsyala uchytelya : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08 / V. A. Kyseleva. – M. : Knowledge, 2002.

7. Vasyuta (Topol) O. I. Profesiynne stanovlennya fakhivtsya iz sotsialnoyi roboty / O. I. Vasyuta (Topol) // Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka. – Chernihiv, 2010. – Seriya "Pedahohichni nauky". – S. 122–125.

8. Sotsialna robota: Tekhnolohichnyy aspekt : navch. posib. / A. Y. Kapska, O. V. Bezpaiko, R. Kh. Vaynola. – K. : Tsent'r navchal'noyi literatury, 2004.

9. Vuhotsky L. S. Psykholohyya razvytyya kak fenomen kultury : yzb. psykhol. trudy / L. S. Vuhotsky. – M. ; Voronezh : Mosk. psyk.-ped. un-t, 1996.

10. Honcharenko S. U. Pedahohichni doslidzhennya: metodolohichni porady molodym naukovtsya / S. U. Honcharenko. – K. ; Vinnytsya : DOV "Vinnytsya", 2008.

11. Otych O. M. Mystetstvo u systemi rozvytku tvorchoyi individualnosti maybutnoho pedahoha profesiynoho navchannya : teoretychnyy i metodychnyy aspekty : monohrafiya / O. M. Otych ; za red. I. A. Zyazyuna. – Chernivtsi : Zelena Bukovyna, 2009.

12. Ysaeva T. E. Pedahohicheskaya kultura prepodavatelya kak uslovye y pokazatel kachestva obrazovatelnoho protsessa v vysshey shkole : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / T. E. Ysaeva ; Rostovskyy gos. ped. un-t. – Rostov-n/D, 2000.

13. Hylmanov S. A. Tvorcheskaya yndyvduialnost uchytelya : ucheb. posoby / S. A. Hylmanov. – Tyumen : Tyumen. gos. ped. un-t, 1995.

14. Sysoyeva S. O. Problemy neperervnoyi profesiynoyi osvity: tezariys naukovoho doslidzhennya : nauk. vyd. / S. O. Sysoyeva, I. V. Sokolova. – Kyiv : EMKO, 2010.

15. Petryshyn L. Y. Formuvannya kreatyvnosti maybutnikh sotsialnykh pedahohiv: teoretyko-metodychnyy aspekt : monohrafiya / L. Y. Petryshyn. – Ternopil : Vyd-tvo "Aston", 2014.

16. Mykhnyuk M. I. Teoretychni i metodychni osnovy rozvytku profesiynoyi kultury vykladachiv spetsialnykh dystsyplin budivelnogo : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04 / Mariya Ivanivna Mykhnyuk ; Instytut profesiyno-tekhnichnoyi osvity NAPN Ukrayiny. – K., 2017.

17. Kan-Kalyk V. A. Pedahohicheskoe tvorchestvo / V. A. Kan-Kalyk, N. D. Nykandrov. – M. : Pedahohyka, 1990.

18. Bohdanova I. M. Pedahohichna innovatyka / I. M. Bohdanova. – O. : TYeS, 2000.

Надійшла до редколегії 13.02.18

R. Zozuliak-Sluchik, Ph.D. (Pedagogics), Associated Professor
Precarpathian National University Vasyli Stefanyk, Ivano-Frankivsk, Ukraine

FACTORS FOR THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL ETHICS OF FUTURE SOCIAL WORKERS IN UNIVERSITIES

Unlike other types of activities, social workers deal with special people, their complex problems associated with difficulties in the implementation of life. From qualified specialists requires no formal approach but understanding of the clients and ability to empathize him. All of this implies the organic unity of professional knowledge and skills of a social worker and personally individual sacred qualities, a sense of high moral responsibility, and a willingness to fulfill his professional duty to protect human rights.

Formation of professional and ethical competence of future social workers at universities is a process of purposeful and systematic influence on the motivational, cognitive and emotional sphere of students. One goal is the formation of a person who understands the importance of the ethical component of his professional duties, has the developed moral and personal qualities and practical skills of a social worker in the field of professional ethics, which ensures the choice of conscious ethical behavior in accordance with professional and ethical standards.

Formation of professional ethics for future social workers of universities is facilitated by two classification groups of factors. The first of these is those that affect the level of formation; the second is the conditions for ensuring this level. Yes, the factors directly convert the properties of raw materials, materials into a set of properties necessary to meet some needs. Conditions, however, indirectly affect the quality, contributing to a more complete and effective influence of factors on the formation of properties of the desired quality.

Three groups of factors are described in detail: professional, pedagogical, person-oriented (psychological). From the following groups of factors are distinguished: psychological compliance with the requirements of the profession; focus on activities in the social sphere (the presence of stable interest and propensity to the profession); development of creative activity of the future specialist; high level of professionalism, competence.

Keywords: social worker, social work, competence, creativity, activity, factor, specialist in social work, professional ethics, university.

УДК 811. 512. 161: 378. 147

І. Кіндрась, канд. пед. наук,
Національна академія Служби безпеки України, Київ

ДОБІР МОВНОГО Й МОВЛЕННЕВОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ УСНОГО ТУРЕЦЬКОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ РІВНІ

Присвячено питанням добору мовного й мовленнєвого матеріалу для навчання майбутніх філологів усного турецького монологічного мовлення на початковому рівні. Зокрема, проаналізовано труднощі, із якими зустрічаються студенти на початковому рівні навчання турецької мови, запропоновано критерії, відповідно до яких має відбуватися добір навчального матеріалу для формування турецької усномовленнєвої компетентності в монологічному мовленні студентів на початковому рівні.

Ключові слова: турецька мова, монологічне мовлення, добір мовного матеріалу, добір мовленнєвого матеріалу, початковий рівень.

Постановка проблеми. Динамічний розвиток відносини між Україною та Туреччиною у різних галузях зумовлюють потребу суспільства у фахівцях, які володіють турецькою мовою (далі ТМ) не лише як засобом спілкування, а й як засобом професійної взаємодії. Це зумовило зацікавленість в опануванні цією іноземною мовою та необхідність удосконалення рівня турецькомовної підготовки майбутніх філологів.

Мета навчання ТМ полягає у формуванні в студентів іншомовної комунікативної компетентності в усіх видах мовленнєвої діяльності, яка забезпечувала б їхні комунікативні потреби. Одним із найважливіших аспектів формування іншомовної комунікативної компетентності є формування усномовленнєвої компетентності та оволодіння її важливою складовою – монологічним мовленням (далі ММ). У контексті порушеної теми актуальним є розроблення методики навчання майбутніх філологів усного турецького монологічного мовлення (далі УТММ). Розробляючи методику навчання УТММ, вважаємо за необхідне розглянути проблему добору мовного і мовленнєвого матеріалу для навчання майбутніх філологів УТММ на початковому рівні.

Мета статті – визначити обсяг граматичного, фонетичного та лексичного матеріалу, необхідного для формування вмінь УТММ у студентів на початковому рівні.

Для досягнення поставленої мети окреслено **завдання дослідження**. А саме, проаналізувати труднощі, з якими зустрічаються студенти на початковому рівні навчання ТМ, визначити критерії, відповідно до яких має відбуватися добір навчального матеріалу для формування турецької усномовленнєвої компетентності в монологічному мовленні студентів на початковому рівні та окреслити обсяг граматичного, фонетичного та лексичного матеріалу, необхідного для формування вмінь УТММ у студентів на початковому рівні.

Об'єктом дослідження є процес добору навчального матеріалу для формування турецької усномовленнєвої компетентності в монологічному мовленні студентів на початковому рівні.

Предметом дослідження є мовний і мовленнєвий матеріал для навчання майбутніх філологів УТММ.

Стан дослідження. За останні роки як в теорії, так і на практиці вчені досягли певних результатів у вирішенні проблем навчання ММ на початковому рівні у вищій школі (О. Асадчих, М. Балабайко, Г. Беспалова, П. Болдирева) та молодших школярів (О. Гузь). Окрім того, обґрунтовано доцільність навчання професійно спрямованого та підготовленого ММ (О. Васильєва, Н. Драб, І. Самойлюкевич, Н. Соловійова). Визначився ряд напрямів формування іншомовної усномовленнєвої компетентності: науково представлено використання рольової та ділової ігор як засобів інтенсифікації навчання усного іншомовного спілкування (Г. Бородіна, Т. Доніч, О. Квасова, Г. Китайгородська, І. Кутай (I. Kutay)); розглянуто до-

цільність навчання ММ з використанням автентичних художніх фільмів (В. Пашук, О. Тимошенко); визначено основи навчання ММ із застосуванням відеофонограм (О. Чужик); розроблено типологію відеофонограм та визначено технологію поетапного навчання іншомовного спілкування з використанням відеофонограм (Н. Бичкова, Н. Бориско).

Хоча певним аспектам навчання ММ майбутніх філологів присвячено дослідження багатьох учених, переважна більшість сучасних наукових робіт охоплює навчання цього виду мовленнєвої діяльності на матеріалі романських і германських мов. Питання навчання УТММ потребує ґрунтовнішого наукового дослідження.

Виклад основних положень. Розглядаючи питання добору мовного й мовленнєвого матеріалу для навчання майбутніх філологів УТММ на початковому рівні, слід зазначити, що якість його засвоєння залежить певною мірою також і від індивідуальних можливостей студента та інших факторів, що впливають на навчальний процес. До таких факторів відносимо труднощі, з якими зустрічаються студенти на початковому рівні навчання ТМ.

Труднощі засвоєння студентами ІМ ілюструє функціонально-психологічна схема породження усного мовленнєвого висловлювання (далі УМВ), запропонована І. Зимньою. Дослідниця виділяє **предметні** труднощі, які пов'язані з виникненням природної потреби висловлювання ІМ та складністю визначення предмета говоріння (тобто про що говорити), а також **композиційні**, пов'язані з визначенням смислового змісту та логічної послідовності висловлення, засобів і способів формування думки (тобто як говорити), а також **трудність** вироблення та реалізації артикуляційної програми [6, с. 89].

Наш практичний досвід показав, що студенти на початковому рівні навчання ТМ зустрічаються з труднощами, зумовленими наслідками міжмовної інтерференції. Без постійного спілкування ТМ студентам складно навчитися думати нею та не робити переклад думок з рідної мови турецькою. Ця проблема набуває ще більшого значення, враховуючи той факт, що ТМ студенти вивчають як другу ІМ, а дехто і як третю, оскільки в школі зазвичай вивчається англійська мова. Тобто, вивчаючи ТМ, студенти зустрічаються з інтерференцією двох мов – рідної та першої ІМ – підсвідомо зіставляють мовленнєві явища цих мов.

Питаннями зіставлення подібностей та відмінностей мов і культур під час вивчення ІМ займався багато науковців. Зокрема, актуальними у цьому контексті є роботи В. Алімова [1], Л. Биркун [2], У. Вайнрайха [5], Н. Кульчицької [7], Б. Мечковської [12], Н. Чеваніної [16], В. Шовкова [19] та ін.

Н. Кульчицька зазначає, що явище інтерференції в умовах штучної багатомовності торкається нижнього рівня мовної системи – фонетичного аспекту мови. Саме

фонетична інтерференція є найпоширенішою на початковому рівні навчання ІМ, оскільки зумовлена звуковими та інтонаційними особливостями мови [7, с. 241].

У. Вайнрайх розглядає такі рівні інтерференції: фонетичний, граматичний та лексичний [5, с. 3].

В. Алімов вирізняє фонетичний, морфологічний, синтаксичний, лексичний та семантичний рівні інтерференції [1, с. 19].

Н. Мечковська підкреслює, що інтерференція може торкатися будь-яких мовних рівнів – фонетики, морфології, словотворення, лексики, синтаксису [12, с. 105].

Т. Чеваніна зауважує, що під час вивчення другої ІМ студент акумулює нові правила вивчення мови, автоматизує знання, які в нього вже є, та спрощує їх за допомогою раніше придбаного досвіду. Унаслідок цього в свідомості полілінгва формується так званий лінгвістичний "зліпок", який реалізується у вигляді розширеної когнітивної бази [16, с. 9].

Отже, дослідники сходяться на думці, що міжмовна інтерференція торкається основних аспектів мови – фонетики, граматики та семантики – створює певні перепони на шляху до оволодіння ІМ.

Проведемо огляд мовних труднощів, з якими зустрічаються українські студенти на початковому рівні в процесі вивчення ТМ.

Фонетичні труднощі

Під час вивчення ТМ українські студенти зустрічаються із загальною трудностю – наявність таких фонем, яких немає в рідній мові.

Так, наприклад, турецькі голосні звуки [a], [i], [o], [u] за своєю артикуляцією в цілому, співпадають з українськими [a], [i], [o], [y]. А голосні [ü], [ö], [ı] потребують пояснень. Турецький [ı] – вузький голосний заднього ряду, він приблизно такий, як український [и], але за місцем творення вони різні. [Ü] – вузький голосний переднього ряду, який не має відповідника в українській мові. [Ö] – широкий губний голосний переднього ряду, який не має відповідників в українській мові [9, с. 11].

На початковому рівні навчання ТМ труднощі в засвоєнні студентами викликає "Закон гармонії голосних (Ünlü uyumu)". Складність полягає в тому, що під час додавання афіксів і закінчень відбувається уподібнення голосних, за ознакою піднебінний / непіднебінний і губний / негубний, тобто якість голосного звуку останнього складу основи (кореня) визначає якість голосних усіх наступних складів. Отже, якщо останній голосний кореня – голосний переднього ряду, то й усі наступні афікси, тобто закінчення, повинні містити голосні переднього ряду і навпаки, голосний заднього ряду останнього складу кореня призводить до появи голосних заднього ряду в усіх складах. При цьому розрізняють "велику гармонію голосних (büyük ünlü uyumu)", коли афікс може мати чотири варіанти голосних у своєму складі (ı, i, u або ü), і "малу гармонію голосних (Küçük Ünlü Uyumu)", коли можливі лише варіанти з [a] або [e] всередині афікса [9, с. 12].

Переважає більшість приголосних звуків ТМ мають відповідники в українській мові, проте деякі турецькі приголосні потребують пояснень. Наприклад, [ç] відповідає українському [ч], [j] – українському [ж], [ş] – українському [ш], а звук [c] – українському [дж]. В ТМ вісім глухих приголосних звуків: [ç], [h], [f], [k], [p], [s], [ş], [t], які у свою чергу поділяються на дві групи, у кожній з яких – по чотири звуки, що можуть "одзвінчуватися" ([ç], [k], [p], [t]) і які не можуть "одзвінчуватися" ([h], [f], [s], [ş]). Кінцеві глухі приголосні [ç], [k], [p], [t] перед голосним, як правило, переходять у відповідні дзвінки, тобто [ç]>[c], [k]>[g], [p]>[b], [t]>[d] [13, с. 21].

Особливість "одзвінчення" глухих приголосних перед голосним називається "Законом гармонії приголосних

(Ünsüz benzeşmesi)", засвоєння якого викликає також певні труднощі у студентів на початковому рівні навчання ТМ. Складність полягає в запам'ятовуванні, який звук і у яких випадках "одзвінчується", а який ні.

Наголос ТМ музично-силовий. У словах тюркського походження й у старих запозиченнях наголос падає, як правило, на останній склад; у багатоскладових словах наголос двополосний. У низці випадків наголос має смислорозрізнювальну функцію [110, с. 15]. Часто відбувається ситуативний зсув сильного наголосу, що викликає у студентів труднощі розуміння та визначення смислового значення такого зсуву [9, с. 15].

Морфологічні труднощі

Під час вивчення ТМ досить важко розібратися з усіма складовими граматики, особливо коли граMATика ІМ суттєво відрізняється від граматики рідної. Проблема полягає в складності вибору відповідного граматичного явища згідно з цілями комунікації, в здійсненні операції поєднання обраного граматичного явища з іншими та в здійсненні операції побудови граматичної конструкції.

На відміну від української мови, яка є флективною, ТМ належить до аглютинативних мов. У ній велику роль відіграють афікси, які додаються в кінці слова, надаючи слову нового граматичного значення, зокрема значення часу, числа, відмінку тощо. Цей процес викликає у студентів на початковому рівні навчання ТМ певні труднощі в засвоєнні граматики ТМ. Складність зумовлена тим, що до одного слова чи кореня слова може додаватися декілька різних афіксів у певній послідовності, які надають різних відтінків та значень. Наприклад, множина іменників утворюється додаванням афікса -lar (-ler). А якщо додати ще кілька афіксів, зміниться відтінок значення слова. Наприклад: ev 'будинок'; ev+ler 'будинки'; ev+ler+imiz 'наші будинки'; ev+ler+imiz+den 'від наших будинків'. Окрім того, морфологічна система ТМ в багатьох аспектах відмінна від української чи російської, зокрема, процесом аглютизації – нарощення афіксів, що змінюють граматичне значення слова; особливою формою сполучуваності іменників (ізафет); відсутністю категорією роду; особливою системою відмінків, що для студентів на початковому рівні вивчення ТМ складають неабиякі труднощі.

Лексичні труднощі

На початковому рівні навчання ТМ відбувається ознайомлення студентів із формами мовного етикету, привітання та сталими словосполученнями цієї мови, засвоєння яких інколи викликає труднощі, оскільки вони не мають відповідників в українській мові й потребують додаткового пояснення. Зокрема, складність виникає під час використання парних виразів усталених форм привітання та мовного етикету. Так, наприклад, турецький вислів *Hoşçakal* дослівно перекладається 'приємно залишайся' і використовується при прощанні людиною, яка йде, до того, хто залишається. У відповідь найчастіше звучить інша форма прощання – *Güle güle*, що дослівно перекладається 'іди посміхайчися'. Вираз *Görüşmek üzere* в українській мові має значення 'до зустрічі' й завжди використовується в парі з виразом *Görüşürüz* – 'побачимось'. Вираз *Hoş geldiniz!* означає 'ласкаво просимо!' і завжди супроводжується відповіддю *Hoş bulduk*, яка не перекладається, оскільки не має відповідника в українській мові, але завжди використовується в парі з першим виразом. Вираз *Geçmiş olsun!* – 'Одужуйте!' використовується не лише у випадках, коли хтось захворів і йому бажають, але й тоді, коли людина пережила в житті дуже важливу подію, до якої довго готувалася й докладала багато зусиль, щоб ця подія відбулася. Вираз *Nasılsın?* – 'як справи?' завжди супроводжується відповіддю *İyiyim. Teşekkür ederim. Sen nasılsın?* – 'Добре. Дякую. А у тебе як справи?' Навіть тоді, коли не все гаразд,

але за правилами етикету прийнято використовувати саме цей вираз.

До числа лексичних труднощів також відносимо слова ТМ, які близькі за звучанням, як-от: *ağaç – aç, dinlemek – dinlenmek, anlatmak – anlamak, oku – okul*, а також слова, що виражають парні: поняття *soru – cevap, gel – git, otur – kalk*. Інакше кажучи, ті, що можна сплутати. Ще однією трудностю для студентів є арабські та перські запозичення, які збереглися в сучасній ТМ, а також запозичення з інших, як правило, європейських мов (в основному з французької мови). Арабсько-перські запозичення в сучасній ТМ часто виконують роль стилістичних синонімів до власне тюркських слів. Наприклад: тюркське слово *ak* 'білий' має синонім-запозичення з арабської мови – *beaz* 'білий'.

Синтаксичні труднощі.

Найбільшою трудностю на синтаксичному рівні є зворотний порядок слів у реченні. Для синтаксису ТМ також характерний закон передудання означення означеному слову. Присудок ставиться завжди в кінці речення. Ці відмінності в побудові речень викликають певні труднощі для українських студентів. Крім того, незвичною є пунктуація ТМ, зокрема *виділення комою підмета*.

Успішність формування турецької усномовленневої компетентності на початковому рівні залежить від викладача ТМ, який відповідно до умов навчання має обрати найефективніші методи та засоби навчання, а за необхідності відкоригувати й зміст навчання, аби подолати всі труднощі, з якими зустрічаються студенти в процесі навчання, та досягнути найкращого результату.

Не менш важливим у цьому напрямку є змістовий компонент, оскільки зміст навчання має забезпечити досягнення головної мети навчання ТМ – навчити студентів спілкуватися нею в типових життєвих ситуаціях. Спілкування та МВ ТМ неможливе без знання лексики, граматики та фонетики, на основі яких формуються уміння, які забезпечують формування іншомовної комунікативної компетентності. Тому в аспекті порушеної проблеми, вважаємо доцільним визначити обсяг граматичного, фонетичного та лексичного матеріалу, необхідного для формування вмінь УТММ у студентів на початковому рівні.

Провівши аналіз наукових досліджень з методики навчання ІМ, ми відзначаємо, що традиційно добір навчального матеріалу здійснюється відповідно до критеріїв, в основі яких є вимоги до якісного складу матеріалу.

Ми поділяємо думку Н. Бориско про те, що критеріями добору навчального матеріалу для ефективного навчання майбутніх філологів УТММ на початковому рівні є основні ознаки, на базі яких здійснюється якісне та кількісне оцінювання лексичних, граматичних, фонетичних одиниць та текстів [4, с. 104].

На думку В. Костомарова, добір лексичного матеріалу має відбуватися відповідно до таких критеріїв: співвіднесеність, словотвірність, семантична цінність, стилістична нейтральність і тематичність [11, с. 68–71]

До критеріїв добору граматичного матеріалу В. Шовковий відносить: критерій професійно-практичної цінності й необхідності граматичного матеріалу, врахування рідної мови (або зіставленості), врахування віку учнів, частотності та нормативності [19, с. 5]

Основними критеріями добору фонетичного матеріалу Н. Бориско та О. Бігич вважають: критерій врахування рівня труднощів опанування фонетичного явища; відповідності потребам спілкування та нормативності [3, с. 199; 4, с. 3].

У методиці навчання ІМ не існує одностайної думки щодо критеріїв добору навчальних текстів. Кожен науковець, досліджуючи питання навчання ІМ для різних сфер професійної діяльності, пропонує власну класифікацію

критеріїв добору навчальних текстів. Проаналізувавши численні наукові дослідження, ми можемо зробити висновок, що до основних критеріїв добору навчальних текстів відносять: критерій автентичності, професійної спрямованості, врахування рівня мовної та професійної підготовки, інформативності, актуальності та значущості, цілісності, науковості, посильності й доступності, функціональності, відповідності віковим потребам й інтересам, співвідносності вербального й невербального компонентів.

Ми врахували вимоги науковців щодо критеріїв добору навчального матеріалу для навчання ІМ і обрали ті, відповідно до яких має здійснюватися відбір матеріалу для навчання УТММ.

Отже, услід за О. Устименко критеріями добору лексичних одиниць визначено критерії: *частотності, тематичності та комунікативної цінності*, для добору граматичних одиниць – *частотності, необхідності та структурної зразковості* [15, с. 5–16].

Відповідність лексичних одиниць ТМ критерію частотності означає частота їх вживання в мовленнєвих ситуаціях реальної дійсності. Згідно з критерієм тематичності лексичні одиниці обираються та групуються відповідно до теми, що вивчається.

Згідно з критерієм комунікативної цінності перевага надається словам, які можуть бути замінені іншими, функціонально відповідними йому в мовленні словами [15, с. 7].

Для добору граматичного матеріалу ми вважаємо доцільним застосовувати критерій частотності використання граматичних структур за аналогією з відповідним критерієм для добору лексичних одиниць. Згідно з цим критерієм до граматичного мінімуму мають бути віднесені всі однозначні граматичні одиниці й усі морфологічні форми безособового дієслова [15, с. 7].

Вважаємо, що за критерієм необхідності до граматичного мінімуму на початковому рівні навчання УТММ мають увійти ті граматичні одиниці, які є необхідними для продукування МВ в межах теми, що вивчається.

Об'єктом добору за критерієм структурної зразковості є граматичні одиниці, які можуть виступати взірцем для конструювання багатьох подібних структурно-семантичних моделей [15, с. 7].

Критеріями добору фонетичного матеріалу для навчання майбутніх філологів усного турецького монологічного мовлення на початковому рівні стали: *критерій врахування ступеня труднощів опанування фонетичного явища та нормативності* [3, с. 199; 4, с. 9].

За критерієм врахування ступеня труднощів опанування фонетичного явища з метою спеціального засвоєння обираються ті фонетичні одиниці, які можуть викликати у студентів труднощі в опануванні [3, с. 199]. У контексті навчання майбутніх філологів УТММ на початковому рівні особливо увагу слід звертати на опрацювання тих фонетичних одиниць ТМ, які викликають найбільші труднощі в засвоєнні студентами навчального матеріалу.

Відповідно до критерію нормативності об'єктом навчання виступають ті фонетичні одиниці ТМ, які репрезентують повний стиль стандартної вимови. З фонетичного мінімуму вилучаються відхилення від правильної вимови [4, с. 10].

Услід за Т. Коробейниковою, до критеріїв добору навчальних текстів відносимо: *критерій автентичності; зразковості мовлення; посильності та доступності; відповідності програмним вимогам; відповідності віковим інтересам і потребам студентів і критерій обмеженості часу звучання* [10, с. 72]

У методиці навчання майбутніх філологів УТММ на початковому рівні тексти виконують роль вербальних змістових опор, які сприймаються студентами або візу-

льно, або аудитивно. Тому питання добору текстів є надзвичайно важливим у контексті нашого наукового дослідження. На нашу думку, для ефективного формування турецькомовної компетентності у ММ до змісту навчання необхідно вводити автентичні тексти для читання та аудіювання, оскільки лише автентичний навчальний матеріал може забезпечити реалізацію культурологічного підходу методики навчання майбутніх філологів УТММ на початковому рівні. Отже, за критерієм автентичності для навчання УТММ обираються ті тексти, які з освітньою метою можуть бути запозичені з друкованих навчальних матеріалів турецького видавництва, а також автентичні відео- чи аудіокурси та кінофільми. Ми поділяємо погляди Т. Коробейнікової та вважаємо, що автентичні тексти є еталоном мовлення, до якого мають прагнути студенти, та джерелом соціокультурної інформатії, тобто відповідати наступному критерію – зразковості мовлення [10, с. 73]

Слід зауважити, що на початковому рівні навчання сприймання автентичних текстів може викликати труднощі. Тому дуже важливо здійснювати їх відбір відповідно до ще одного критерію – посильності та доступності, який вимагає, щоб автентичні тексти були зрозумілими студентам та базувалися на мовному матеріалі, який був засвоєний раніше та який необхідно засвоїти в межах теми, що вивчається.

Услід за Т. Коробейніковою вважаємо, що всі тексти, які використовуються для навчання УТММ, мають добиратися згідно з програмними вимогами, тобто відповідати темам та підтемам модулів, виділених у програмах з ТМ [10, с. 73].

Критерій відповідності віковим інтересам та потребам студентів вимагає, щоб тексти для початкового рівня навчання УТММ добиралися з урахуванням інтелектуальних, вікових та соціальних потреб студентів 1-го та 2-го року навчання [18, с. 304].

Зв останнім критерієм – обмеженості часу звучання – відбувається добір текстів для аудитивного сприйняття. Обираючи тексти для аудіювання, на думку Л. Шевкопляс, необхідно враховувати мету його прослуховування, відповідно до якої тривалість звучання тексту буде різною. Як і Л. Шевкопляс, вважаємо, що на початковому рівні навчання УТММ для детального розуміння аудіотексту тривалість повинна становити не більше 2 хв. [18, с. 305].

На жаль, у методиці навчання ТМ в Україні наразі немає рекомендацій щодо добору фонетичного, лексичного та граматичного мінімумів, які необхідні студентам на початковому рівні для вільного усного спілкування в межах сфер та тематики, що передбачені ЗЄР.

Ознайомившись з програмами навчальної дисципліни "Практичний курс турецької мови" [14; 225] для першого та другого курсів, встановлено, що протягом першого та другого року навчання у ВНЗ України студентам пропонується дуже велика кількість тем з граматики і занадто тем з розвитку мовлення. Як показує наше спостереження за навчальним процесом, у відпрацюванні такої великої кількості граматичного матеріалу використовують переважно перекладні методи навчання, а формуванню вмінь говоріння приділяється недостатньо уваги і, як наслідок, студенти фактично неспроможні застосовувати набуті граматичні, лексичні та фонетичні навички у спілкуванні. Набуті навички поступово втрачаються у зв'язку з тим, що вони не застосовуються студентами на практиці. На нашу думку, на початковому рівні навчання варто збільшувати кількість годин на усне мовлення, вводючи лише найпростіші та найнеобхідніші граматичні конструкції, а також подавати новий граматичний матеріал лише після того, як студенти навчилися застосовувати його в усному мовленні.

Наш практичний досвід дає змогу стверджувати, що на початковому рівні навчання для продукування МВ студентам знадобляться такі граматичні теми та фонетичні закони ТМ:

- голосні та приголосні звуки;
- закон гармонії голосних (ünlü uyumu);
- закон гармонії приголосних (ünsüz benzeşmesi);
- випадіння голосних і приголосних (ses düşmesi);
- частини мови (isim, Fiil; Eylem, Sifat, Zarflar, Bağlaçlar, Zamir adıl);
- особові афікси (Şahıs ekleri);
- відмінки (Hal ekleri);
- просте іменне речення;
- іменні словосполучення в (isim tamlaması);
- множина іменників (Çoğul eki);
- теперішній час на – *yor* (Şimdiki zaman);
- присвійні та відносні ізафети;
- ізафетний ланцюг;
- минулий категоричний час (Görülen geçmiş zaman);
- наказовий та бажальний способи дієслова (Fiil kipleri);
- теперішньо-минулий час на –*yordu*;
- теперішній довготривалий час на –*makta*;
- майбутній-категоричний (Gelecek zaman);
- майбутньо-минулий час (Gelecek zamanın hikayesi);
- теперішньо-майбутній час (Geniş zaman);
- давноминулий час (Duyulan geçmiş zamanın hikayesi);
- лексико-граматичні особливості вживання інфінітива / усиченого інфінітива;
- лексико-граматичні особливості використання афіксу –*ki*;
- морфолого-семантичні ознаки дієприслівникової форми на –*ır*;
- морфолого-семантичні ознаки дієприслівникової форми на –*arak*;
- функціонально-граматичні ознаки післяіменника *için*;
- лексико-граматичні особливості вживання конструкції "*-mak üzere*";
- умовно-наслідковий зв'язок;
- просте ускладнене та складне речення;
- конструкції на позначення мети та причини;
- конструкції на позначення умови, причини, міри та ступеня;
- розгорнуті конструкції на –*dık / -acak*.

Щодо лексичного запасу, необхідного для продукування УТММ на початковому рівні навчання, ми поділяємо думку В. Деркача та О. Козаченка, які вважають, що він повинен відзначатись наявністю достатньої для здійснення повноцінної комунікації кількості лексичних одиниць, характерних для УТММ: слів-заповнювачів пауз, лексичних одиниць різних функціональних стилів, експресивно забарвлених слів, фразеологічних зворотів, еліпсів, кліше; достатньою представленістю лінгвокраїнознавчої лексики; наявністю емоційних варіантів, що відповідають потребам формування індивідуального мовлення кожного студента; наявністю лексики на вибір, що відображає інтереси й запити студентів [8, с. 126].

Так, згідно з нормами чинної програми навчальної дисципліни "Практичний курс турецької мови", на першому курсі студент має засвоїти лексичний матеріал в обсязі 1800 лексичних одиниць та 1800 – протягом другого курсу, які репрезентують розмовний та художній стилі сучасної ТМ, а також засвоїти словосполучення та сталі вирази з турецьких народних казок і розмовної мови [17, с. 5].

До складу лексичного мінімуму, необхідного для організації початкового рівня формування усномовленне-

вої компетентності студента, має входити достатня кількість одиниць, які найчастіше використовуються при побудові речень (наприклад, показники негативного ставлення, звертання, питальні слова та особові займенники і т.д.), а також слова, за допомогою яких можна вказати на часові, просторові відносини, майнову приналежність [108, с. 127]. Наприклад: *dün* 'вчора', *bügün* 'сьогодні', *yarın* 'завтра', *yakın* 'близько', *uzak* 'далеко' *önce* 'спочатку', *sonra* 'потім', *öncelikle* 'перш за все', *Benim* 'мій', *Senin* 'твій', *Onun* 'його', 'її' і т.д., а також такі елементи, за допомогою яких можна заповнити пропуски у висловлюванні, паузи, які виникають також внаслідок обмеженості знань у галузі лексики на початковому рівні навчання. До лексичного мінімуму обов'язково повинні входити лексеми, які дуже часто вживаються у повсякденному мовленні (наприклад, назви основних продуктів харчування, засобів пересування тощо), а також слова-назви реалій українського і турецького культурного й життєвого простору.

Ми вважаємо, що лише за умови засвоєння студентами вище зазначеного граматичного, лексичного та фонетичного матеріалу, яким студенти можуть вільно оперувати у своїх МВ, можна переходити до знайомства з новими граматичними конструкціями, забезпечуючи наступність та етапність навчання усного мовлення.

Висновки. Процес навчання УТММ повинен бути спрямований на подолання насамперед мовних труднощів, які викликані міжмовною інтерференцією. Проаналізувавши критерії, відповідно до яких має відбуватися добір навчального матеріалу для формування турецької усномовленнєвої компетентності в ММ студентів на початковому рівні, ми вважаємо, що добір лексичного матеріалу слід здійснювати на основі критеріїв: частотності, тематичності та комунікативної цінності; для добору граматичних одиниць визначено критерії частотності, необхідності та структурної зразковості; добираючи фонетичний матеріал, необхідно дотримуватися критеріїв урахування ступеня труднощів опанування фонетичного явища та нормативності. До критеріїв добору навчальних текстів відносимо: критерій автентичності; зразковості мовлення; посиленості та доступності; відповідності програмним вимогам; відповідності віковим інтересам та потребам студентів і критерій обмеженості часу звучання навчальної фонограми.

Список використаних джерел

1. Алимов В. В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации : учеб. пособие / В. В. Алимов. Изд. 4-е, испр. – М. : КомКнига, 2006.
2. Биркун Л. В. Двобічний контрастивний аналіз та система вправ для подолання інтерференції при вивченні часових форм дієслова другої іноземної мови / Л. В. Биркун, Є. П. Тимченко // Вісник "Іноземна філологія". – К. : ВЦ "Київський університет", 1998. – Вип. 27. – С. 46–48.
3. Бігич О. Б. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник / О. Б. Бігич, Г. Е. Борецька, Н. Ф. Бориско та ін. – К. : Ленвіт, 2013.
4. Бориско Н. Ф. Концепція учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения) : монография / Н. Ф. Бориско. – К. : Изд. центр КГЛУ, 1999.
5. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Языковые контакты. – М. : Высшая школа, 1972. – Вып. 6. – С. 25–60.
6. Зимняя И. А. Функциональная психологическая схема формирования и формулирования мысли посредством языка / И. А. Зимняя // Исслед. речевого мышления в психолінгвистике. – М. : Наука, 1985.
7. Кульчицька Н. О. Особливості явища інтерференції в процесі навчання англійської мови як другої іноземної у філологічному ВНЗ / Н. О. Кульчицька // Педагогічні науки : зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ : Взгляд, 2010. – № 3. – С. 241–245.
8. Козаченко О. М. Методичні проблеми організації початкового етапу навчання польської мови студентів-філологів / О. М. Козаченко, В. В. Деркач // Вісн. Житомир. пед. ун-ту імені Івана Франка. – Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, 2004. – Вип. 14. – С. 125–129.

9. Кононов А. Н. Грамматика современного турецкого литературного языка / А. Н. Кононов. – М. : Академия наук УССР, Институт языкознания, 1956.
10. Коробейнікова Т. І. Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. І. Коробейнікова. – К., 2013.
11. Костомаров В. Г. Принципы отбора лексического минимума // Русский язык в национальной школе / В. Г. Костомаров. – М. : Высшая школа, 1963. 1963. – № 1. – С. 68–71.
12. Мечковская Н. Б. Социальная лингвистика / Н. Б. Мечковская. – М. : Аспект-Пресс, 1994.
13. Прушковська І. В. Комунікативна граматики турецької мови / І. В. Прушковська, Т. В. Нікітюк. – К. : Assistant-promoreklama, 2012.
14. Телешун К. О. Робоча програма навчальної дисципліни "Практичний курс турецької мови" / К. О. Телешун. – К. : Райдуга, 2013.
15. Устименко О. М. Відбір та організація мовного і мовленнєвого матеріалу для навчання професійної англомовної документної комунікації / О. М. Устименко // Вісн. Київ. нац. лінгвіст. ун-ту. Серія Педагогіка та психологія. – 2009. – № 16. – С. 5–16.
16. Чеванина Т. Н. Просодические особенности чтения и говорения в многоязычной пространстве (русско-франко-английский трилингвизм) : автореф. дис... канд. филол. наук / Т. Н. Чеванина. – Волгоград : Монблан, 2008.
17. Шавелашвілі Є. В. Робоча програма навчальної дисципліни "Практичний курс турецької мови" / Є. В. Шавелашвілі. – К. : Райдуга, 2013.
18. Шевкопляс Л. В. Критерії відбору навчального матеріалу для формування компетентності в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи / Л. В. Шевкопляс // Наукові записки Нац. ун-ту "Острозька академія". Сер. : Філологічна. – 2012. – Вип. 23. – С. 303–306.
19. Шовковий В. М. Методичні основи застосування взаємоіставного методу в навчанні граматики класичних мов : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. М. Шовковий; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2004.

References

1. Alimov V. V. Teoriya perevoda. Perevod v sfere professional'noj kommunykatsyy: Uchebnoe posobie / V. V. Alimov. Yzd. 4-e, yspr. – M. : KomKnyha, 2006.
2. Byrkun L. V. Dvobichnyj kontrastyvnyj analiz ta sistema vprav dlia podolannia interferentsii pry vyvchenni chasovykh form diieslova druhoi inozemnoi mowy / L. V. Byrkun, Ye. P. Tymchenko // Visnyk "Inozemna Filolohiia". – K. : Vydavnychij tsentr "Kyiv's'kyj universytet", 1998. – Vyp. 27. – S. 46–48.
3. Bihych O. B. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kul'tur: teoriia i praktyka : pidruch. dlia studentiv klasych., ped. i lnhvist. un-tiv / O. B. Bihych, H. E. Borets'ka, N. F. Borysko, S. V. Haponova, N. V. Majjer. – Kyiv : Lenvit, 2013.
4. Borysko N. F. Kontseptsiya uchebno-metodycheskoho kompleksa dlia praktycheskoj yazykovoї podhotovky uchytel'j nemetskoho iazyka (na materyale yntensyvnoho obuchenya) : monohrafiya / N. F. Borysko. – K. : Yzd. tsentr KHLU, 1999.
5. Vajnrakh U. Odnoiazychye y mnohoiazychye // Novoe v lnhvystyke / U. Vajnrakh. – M. : Vysshaya shkola, 1972. – Vyp. 6. – Ts. 25–60.
6. Zymniaia Y. A. Funktsional'naia psykholohycheskaia skhema formirovaniya y formulyrovaniya mysly posredstvom iazyka / Y. A. Zymniaia // Yssled. rechevoho myshleniya v psykholnhvystyke. – M. : Nauka, 1985.
7. Kul'chyts'ka N. O. Osobyvosti iavyscha interferentsii v protseii navchannia anhlijs'koi mowy iak druhoi inozemnoi u filolohichnomu VNzi / N. O. Kul'chyts'ka // Pedahohichni nauky : zb. nauk. prats' Berdians'koho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. – Berdians'k : Vz'hlyad, 2010. – № 3. – S. 241–245.
8. Kozachenko O. M. Metodichni problemy orhanizatsii pochatkovoho etapu navchannia pol's'koi mowy studentiv-filolohiv / O. M. Kozachenko, V. V. Derkach // Visnyk Zhytomyr's'koho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. – Zhytomyr : Vyd-vo Zhytomyr'skoho derzh. un-tu imeni I. Franka, 2004. – V. 14. – S. 125–129.
9. Kononov A. N. Hrammatyka sovremennoho turetskoho lyteraturnoho iazyka / A. N. Kononov. – M. : Instytut Zazykoznan'ya, 1956.
10. Korobejn'kova T. I. Formuvannia anhlo-movnoi kompetentnosti v dialohichnomu movlenni majbutnikh uchyteliv z vykorystanniam informatsijno-komunikatsijnykh tekhnolohij : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / T. I. Korobejn'kova. – K., 2013.
11. Kostomarov V. H. Pryn'tsyup otbora leksycheskoho mynymuma // Russkoj iazyk v natsyonal'noj shkole. – M. : Vysshaya shkola, 1963. – № 1. – S. 68–71.
12. Mechkovskaia N. B. Sotsyal'naia lnhvystyka / N. B. Mechkovskaia. – M. : Aspekt-Press, 1994.
13. Prushkovs'ka I. V. Komunikatyvna hrammatyka turets'koi mowy / I. V. Prushkovs'ka, T. V. Nikitiuk. – K. : Assistant-promoreklama, 2012.
14. Teleshun K. O. Robocha prohrama navchal'noi dystsypliny "Praktychnyj kurs turets'koi mowy" / K. O. Teleshun. – K. : Rajduga, 2013.
15. Ustyemko O. M. Vidbir ta orhanizatsiia movnoho i movlennievoho materialu dlia navchannia profesijnoi anhlo-movnoi dokumentnoi komunikatsii / O. M. Ustyemko // Visnyk Kyiv's'koho natsional'noho lnhvystychnoho universytetu. Seriia Pedahohika ta psykholohiia. – 2009. – № 16. – S. 5–16.
16. Chevanyina T. N. Prosodycheskye osobennosti chtenya i hovoreniya v mnohoiazychnoj prostranstve (russko-franko-anhlyjs'kyj tryl'nhvyzm) : avto-ref. dys... kand. fylol. nauk / T. N. Chevanyina. – Volhohrad : Monblan, 2008.

17. Shavelashvili Ye. V. Robocha prohrama navchal'noi dystsyplyny "Praktychnyj kurs turets'koi movy" / Ye. V. Shavelashvili. – K. : Rajduha, 2013.

18. Shevkoplias L. V. Kryterii vidboru navchal'noho materialu dlia formuvannia kompetentsii v audiiuvanni majbutnikh uchyteliv u protsesi samostijnoi roboty / L. V. Shevkoplias // Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu "Ostroz'ka akademiia". Ser. : Filolohichna. – 2012. – Vyp. 23. – S. 303–306.

19. Shovkovyj V. M. Metodychni osnovy zastosuvannia vzaiemozistavnoho metodu v navchanni hramatyky klasychnykh mov : avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.02 / V. M. Shovkovyj; Kyivs'kij natsional'nyj un-t im. Tarasa Shevchenka. – K., 2004.

Надійшла до редколегії 20.10.17

I. Kindras, PhD (Pedagogics)

National Academy of Security Service of Ukraine, Kyiv, Ukraine

SELECTION OF LANGUAGE AND SPEECH MATERIAL FOR TEACHING FUTURE PHILOLOGISTS OF ORAL TURKISH MONOLOGICAL STATEMENTS ON THE ELEMENTARY LEVEL

The article investigates of language and speech material for teaching future philologists of oral Turkish monological statements on the elementary level. In particular, the difficulties of teaching Turkish on the elementary level are analyzed, the criteria for selection of material for formation oral Turkish monological statements of students on the elementary level are proposed.

Analysis of the literature on psychology showed that the quality of teaching process depends on the individual capabilities of the student and other factors that affect the teaching process. These factors include difficulties of teaching Turkish on the elementary level. According to the functional and psychological scheme of production oral monological statements the difficulties associated with the occurrence of a natural need of expression in a foreign language and the complexity of the definition of speaking and composition related to the definition of semantic content and logical sequence expression, means and methods of forming opinions and the difficulty of developing and implementing articulation program are differentiated. In addition, on the elementary level of study of Turkish language students facing the difficulties caused by the consequences interlingual interference. Interlingual interference affects basic aspects of language such as phonetics, grammar and semantics and can be a obstacle in learning a foreign language.

Among the linguistic difficulties selected: phonetic (presence of phonemes that are not in native language; no equivalents of some consonants in the Ukrainian language [s] > [j]; [ğ] > yumuşak g; "law of consonants harmony (Ünsüz benzeşmesi)"; shift of emphasis), lexical (words similar in sound, adoption, use expressions that do not have equivalents; use established pair of expressions), morphological (agglutination; a special system case) and syntactic (reverse word order, punctuation rules of Turkish language different from Ukrainian).

Selection lexical material should be based on the following criteria: frequency, themes and communicative value; for the selection of grammatical material defined such criteria as: frequency, the necessity and structural excellence; for the phonetic material we propose such criteria as: the degree of difficulty in mastering the phonetic phenomenon and normativity. The criteria of selection of educational texts for reading and listening are authenticity, speech excellence; availability; compliance with program requirements, age-related interests and needs of students and also the criterion of limited time of soundtracks.

Keywords: Turkish, monological statements, selection of language material, selection of speech material, elementary level.

УДК 373.351.37

Н. Клокар, д-р пед. наук, проф.
ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України, Київ

УПРАВЛІНСЬКІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИРЕКТОРА ШКОЛИ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ

Розглянуто тенденції розвитку освіти XXI ст., сучасні підходи до компетентностей особистості, зокрема – керівників закладів освіти. Увагу зацентовано на основних положеннях Нової української школи, ролі керівника закладу освіти в реалізації поставлених у Концепції завдань. Важливими є розвиток складових управлінських компетентностей директора школи, що мають забезпечити успішну діяльність керівника в сучасних умовах. Подано результати експериментального дослідження проблеми, обґрунтовано принципи управлінської діяльності, розглянуто шляхи підготовки директорів шкіл до керівництва сучасною школою.

Ключові слова: освіта XXI ст., нова українська школа, директор, розвиток управлінських компетентностей.

Постановка проблеми. Питання розвитку управлінських компетентностей директорів шкіл набуває особливого звучання у контексті суспільно – політичних і соціально – економічних змін у державі, процесу децентралізації влади, що суттєво впливають на стратегію розвитку освіти країни. Імплементация основних положень Закону України "Про освіту", реалізація завдань Концепції нової української школи вимагають нових підходів до організації і змісту освітнього процесу у загальній середній освіті. Успішне вирішення проблеми забезпечення якості освіти та її доступності є у прямій залежності від рівня сформованості управлінських компетентностей директора школи. Аналіз літературних джерел, практики роботи закладів загальної середньої освіти показує, що невирішеним залишається питання відповідності управлінських компетентностей директора школи викликам освіти XXI ст., потребам і запитам українського суспільства, що динамічно розвивається.

Мета і завдання дослідження: на основі аналізу тенденцій розвитку освіти XXI ст. та складових компетентностей особистості, результатах експериментальних досліджень обґрунтувати концептуальні засади та розкрити сутність розвитку управлінських компетентностей директора школи, що відповідають вимогам часу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій у галузі педагогіки, психології, філософії освіти, державного

управління, управління освітою, загальноосвітніми навчальними закладами тощо підтверджує актуальність проблеми професійного розвитку керівників закладів освіти, а також показує, що вітчизняними вченими (В. Андрущенко, О. Боднар, Л. Ващенко, В. Гладкова, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, І. Зязюн, С. Калашнікова, Л. Калініна, Л. Карамушка, О. Касьянова, Н. Клокар, В. Кремень, В. Крижко, Т. Лукіна, В. Луначек, В. Маслов, В. Олійник, С. Пазиніч, О. Пастовенський, В. Пікельна, В. Приходько, Н. Протасова, Б. Ренькас, Л. Сергеева, Т. Сорочан, Г. Тимошко та ін.) проводиться різнопланове дослідження широкого кола питань професійної діяльності керівників навчальних закладів. Питання підготовки лідерів освіти є одним із головних у процесі побудови успішної освітньої системи багатьох зарубіжних країн (М. Альберт, М. Армстронг, У. Байхем, Є. Бускіна, Дж. Голд, М. Ламсон, О. Лебедев, Д. Кеттнекер, П. Лоранж, А. Мамфорд, Г. Макарова, М. Мескон, Б. Мулфорд, Д. Новіков, У. Портер, Дж. Равен, К. Роджерс, М. Фуллан, І. Чечель, Ф. Хедоурі та ін.), що підтверджує актуальність проблеми пошуку шляхів підготовки керівників нової генерації.

Разом з тим, проблема розвитку управлінських компетентностей директорів шкіл в умовах сучасних викликів і суспільних трансформацій в Україні, модернізації системи освіти, імплементации основних положень Закону України

"Про освіту", концепції Нової української школи залишається нерозв'язаною і є на часі. Існує реальна потреба у підготовці керівників шкіл, здатних задовольняти запити місцевої громади на якісну освіту дітей, в т.ч. створення умов для пожиттєвого навчання дорослих.

Виклад основних положень. Пошук шляхів наукового обґрунтування проблеми розвитку управлінських компетентностей директора школи XXI ст. має враховувати низку суперечностей між:

- вимогами суспільства XXI ст. до компетентностей особистості і наявним рівнем готовності директорів шкіл до формування таких компетентностей в учасників освітнього процесу;

- незворотністю процесу децентралізації влади в Україні та існуючим супротивом громад щодо оптимізації мережі закладів освіти і відкриття опорних шкіл;

- подальшим розвитком науки і практики управління освітою та наявним рівнем управлінських компетентностей керівників шкіл, їх відповідності вимогам суспільства, громади, особистості;

- вимогами інформаційного суспільства, у якому сформувалось нове покоління дітей Z, що диктує необхідність корінних змін у стосунках вчителя і учнів, активного впровадження сучасних технологій освіти, в т.ч. цифрових, і проявами авторитарної педагогіки та домінування когнітивної парадигми освіти;

- посиленням процесу демократизації управління школою та існуючою непоодиноким практикою авторитарного стилю управління закладами освіти;

- потребою керівників шкіл розвивати свої управлінські компетентності та відсутністю теоретично обґрунтованої методології розвитку такої компетентності із врахуванням викликів XXI ст.

Подолання існуючих протиріч і процес формування нового покоління керівників шкіл повинні базуватися на особливостях педагогіки XXI ст., що ґрунтується на ключових принципах дидактики і вибудовує технологічні, інформаційні та медіа- впливи, навчає контекстуально, є міждисциплінарною, будується на співпраці, використовує проєктне навчання, прийоми і методи проблемного навчання, здійснює прозоре оцінювання, розвиває навички критичного мислення [1]. Визначення компетентностей особистості XXI ст. для різних сфер життя асоціюється з критичним мисленням, комунікацією, співпрацею, креативністю та інноваційністю [2, р.12-14].

Управлінські компетентності сучасного директора школи мають ґрунтуватися на врахуванні основних світових тенденцій розвитку освіти та вимог до рівня компетентностей особистості XXI ст., зміни пріоритетів в організації і змісті шкільної освіти. На думку колективу експертів Світового Банку, які глибоко аналізують стан та перспективи розвитку освіти у більшості країн світу, "забезпечення і підтримка освіти – недостатньо. Важливим є процес навчання і вироблення навичок, яких потребує сучасна людина... Шкільна освіта без навчання – невинуватим витрата дорожніх ресурсів і людського потенціалу. Ми повинні надати пріоритет навчанню, а не перебуванню дитини у школі" [3].

П. Гріффін, професора Мельбурнського університету, керівник великого міжнародного проєкту з оцінки і викладанню навичок і компетенцій XXI ст., стверджує: "Навчальні програми у постіндустріальну епоху повинні бути спрямовані на розвиток критичного мислення, комунікативних навичок, творчої винахідливості та навичок взаємодії, оскільки найбільшим запитом у цю епоху є здатність до налагодження міжособистісних стосунків" [4]. Такої ж думки дотримується і Д. Сіменс: "Нам потрібна нова педагогіка, новий погляд на навчання, новий

погляд на знання і взаємодію" [5, р.13]. Найважливішою у навчальній взаємодії є дитина, що підкреслює у своїх дослідженнях австралійський дослідник Б. Кодвелл: "Учень – найважливіший у школі, не класна кімната, не приміщення школи, ні шкільна система" [6, р.71]. Всі ці підходи до організації та змісту освітнього процесу повинні бути у полі зору директора школи.

На важливість якісного управління школою вказується і у дослідженнях Світового Банку. За прогнозами розвитку освіти на 2018 рік серед складових, які негативно впливають на процес навчання у школі (немотивовані, непідготовлені вчителі, непідготовлені учні, неякісна матеріально – технічна база), однією з найбільш суттєвих є неякісний шкільний менеджмент [3].

У контексті вище викладених орієнтирів розвитку освіти XXI ст., цілком закономірним є проведення модернізації шкільної освіти України, що передбачено Концепцією нової української школи, посилення уваги до питання підготовки керівників шкіл, здатних проводити системні зміни, забезпечувати доступ до якісної освіти всім жителям громад, формувати демократичну модель управління закладом освіти та освітнім процесом, що спрямований на виховання освіченого громадянина – патріота з активною громадянською позицією, здатного позитивно впливати на соціум і брати на себе більшу відповідальність за сім'ю, громаду, державу.

Саме такі цілі змушують дослідників і практиків галузі продовжувати подальші наукові розвідки щодо вирішення проблеми розвитку управлінських компетентностей сучасного директора школи.

Важливими для розкриття складових управлінських компетентностей керівника навчального закладу в умовах сучасного суспільства є думки відомого дослідника питання компетентностей Дж. Равена: "Одна з головних проблем нашого суспільства – недостатня кількість людей, які розглядають суспільство як систему і які аналізують соціальні інститути та спонукальні мотиви, що забезпечують нормальну роботу цієї системи" [7, с.49]. Автор переконаний, що "мотивація до успіху спонукає особистість проявляти такі види компетентностей як ініціатива, лідерство, ефективна співпраця і здатність співіснувати з іншими, ... гнучкість, ентузіазм, чесність, настирливість, впевненість" [7, с.39].

Обґрунтовуючи складові управлінських компетентностей сучасного директора школи, важливим є використання результатів дослідження фундаментальних (базових) компетентностей особистості XXI ст., які у своєму звіті за 2017 рік подає відома у професійних колах Association for Talent Development (ATD, USA), як от наведено в табл.1.

Проведені Асоціацією протягом останніх 25 років дослідження проблеми формування і розвитку компетентностей особистості XXI ст. стали основою побудови моделі компетентностей ATD, яка включає такі складові: управління змінами, підвищення продуктивності, дизайн освітнього середовища, доступність знань, навчальні технології, оцінювання навчального впливу, управління навчальними програмами, інтегрований талановитий менеджмент, коучинг, управління знаннями [7, с.40].

Схожі підходи до структура компетентностей управління знаходимо і у матеріалах британської компанії Prince's Trust, яка займається питаннями управління некомерційними організаціями: орієнтація на досягнення /результат, ділова обізнаність, комунікації/ спілкування, концентрація на споживачах послуг, сприяння розвитку інших, лідерство, планування, вирішення проблем, робота у команді, обмін знаннями з колегами з організації [7, с.42].

Таблиця 1

Фундаментальні (базові) компетентності особистості XXI ст.

Бізнес навички	Демонструє розуміння бізнесу, важливості забезпечення його результатів і наслідків
Глобальне мислення	Ефективна співпраця без: кордонів, культурного розмаїття, вікових відмінностей
Галузеві знання	Підтримка знань із відповідних галузей і сегментів
Міжособистісна взаємодія	Взаємодія з іншими людьми для налагодження впливу і довіри
Особисті навички	Навички, що демонструють адаптивність і бажання постійного навчання
Технологічна обізнаність	Навички, що демонструють обізнаність і знання існуючих та перспективних технологій

Джерело: Association for Talent Development [Electronic resource]. Access mode: <https://goo.gl/cjRDUy>.

Аналіз змісту нового законодавства показує, що навчальні заклади отримали реальну автономію і фінансову самостійність, яка гарантована Статтею 25 Закону України "Про освіту" [8, с.21], основними положеннями Концепції нової української школи: "Адміністративні та навчально-методичні повноваження будуть делегуватися на рівень закладу освіти. Автономія передбачає, що школи зможуть самостійно формувати освітні програми, складати навчальні плани і програми з навчальних предметів відповідно до стандартів середньої освіти, обирати підручники, методики навчання і виховання, розвивати навчально-матеріальну базу" [9, с.27]. Такі підходи висувають нові вимоги до рівня професійних компетентностей директора школи, здатного виконати поставлені завдання.

Науковий пошук, що проводиться нами у процесі виконання науково – дослідної роботи "Науково – методичні засади підвищення ефективності державно – громадського управління неперервної освітою в умовах суспільних трансформацій в Україні" кафедри державного управління та менеджменту освіти ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України та експериментальне дослідження рівня сформованості управлінських компетентностей керівників шкіл (2016–2017 рр., 134 директора школи) з використанням сукупності теоретичних та емпіричних методів дослідження, вивчення практики роботи загальноосвітніх навчальних закладів дають підстави стверджувати, що у більшості своїй керівники шкіл розуміють важливість змін в освіті (83% від опитаних), усвідомлюють необхідність подальшого розвитку своїх управлінських компетентностей (93%), вважають, що самоосвіта і саморозвиток є ключовими факторами їхнього професійного зростання (79%). Варто зазначити, що значно зросли показники усвідомлення важливості комунікативної складової управлінських компетентностей директора школи (з 25 % – 2015 рік до 78% – 2017 рік), що пояснюється посиленням процесу децентралізації влади в Україні, утворенням об'єднаних територіальних громад, оптимізацією мережі закладів освіти у сільській місцевості, темпами відкриття опорних шкіл та зростаючою роллю директора школи у проведенні системних змін в освіті, його вміння спілкуватися, інформувати, переконувати, знаходити правильні колективні рішення в інтересах дітей і громади.

Вивчення питання складових управлінських компетентностей керівників шкіл також показує, що до їх переліку більшість із опитаних (81 %) віднесли класичні функції, як от: уміння планувати роботу школи, організувати виконання поставлених завдань, здійснювати контроль за роботою педагогічного й учнівського колективів, проведення коригування. Практично поза увагою залишилися такі важливі питання як: стратегічне мислення (на нього вказали лише 15 % респондентів), управління фінансово – економічною діяльністю закладу (12 %), вміння працювати у команді (10 %), управління змінами (7 %), моніторинг якості освітнього процесу (5%), експертиза діяльності школи (3%). На запитання "Чи хотіли б Ви мати фінансову самостійність школи?" 64% відповіли "Ні". Такі результати опитування спонукають до роздумів і відповідних висновків щодо необхідності посилення підготовки директорів шкіл

до роботи у сучасних умовах. Вивчення думки керівників щодо їхньої підготовки до роботи на посаді директора школи показують, що значну частину керівників (74 %) цілеспрямовано не готували до керівництва навчальним закладом і ази управлінської діяльності вони посягали а) шляхом самоосвіти; б) під керівництвом досвідчених наставників – майстрів управлінської справи; в) у процесі обміну першим досвідом та ідеями з колегами – новопризначеними керівниками. На запитання "Чи хотіли б Ви пройти навчання за магістерською програмою зі спеціальності "Управління навчальним закладом?" 86% дали позитивну відповідь, із них 93% – директори у віці до 40 років.

Аналіз літературних джерел, узагальнення отриманих даних експериментального дослідження щодо рівня сформованості управлінських компетентностей керівників закладів освіти дає підстави для висновку, що основою управлінської діяльності директора школи є такі основні принципи, як: дитиноцентризм, відкритість і прозорість, інтегративність, права і свободи слова, системність і взаємозв'язок, інноваційність, акмеологічний вплив, активність, динамічність і мобільність [7, с.39]. Подальших теоретичних та практичних розробок потребують питання розвитку критичного мислення директора школи, управління змінами, вміння працювати у команді, оцінювання навчального впливу, управління навчальними програмами та управління знаннями, управління взаємодією школи, влади і громади, побудова демократичної моделі управління закладом. Вивчення результатів дослідження показує, що директори шкіл змотивовані до навчання й розвитку своїх управлінських компетентностей і хочуть (у більшості своїй) зростати професійно. Закономірною є необхідність удосконалення програм підготовки наукових кадрів вищої категорії в аспірантурі і докторантурі, магістрів за спеціальністю 8.00009 "Управління навчальним закладом". Окрема увага повинна зосереджуватись на питанні роботи департаментів облдержадміністрацій, відділів/управлінь освіти РДА, міськвиконкомів, виконкомів ОТГ з підготовки резерву управлінських кадрів для системи освіти, здійснення науково – методичного супроводу процесу самоосвіти працюючих директорів шкіл.

Висновки. Отже, науково – методичний супровід професійного зростання керівників шкіл, навчання за магістерською програмою "Управління навчальним закладом", робота з резервом управлінських кадрів системи освіти покликані сприяти розвитку управлінських компетентностей директорів шкіл. Такий підхід є ключовим у процесі модернізації системи освіти держави на всіх рівнях, оскільки саме від керівника, його управлінських компетентностей залежить ступінь реалізації завдань Нової української школи, формування ключових компетентностей випускника, впровадження у практику роботи інноваційних технологій освіти та ідей педагогіки партнерства, залучення громад різних рівнів до управління закладом освіти, забезпечення його автономії й формування позитивного іміджу. Виконання вище окреслених завдань повинно враховувати низку важливих факторів, а саме: соціально – економічні та суспільно – політичні

зміни у державі, європейський вектор розвитку освіти України, орієнтацію на ключові компетентності особистості і професії XXI ст., модернізацію системи освіти, її структури і змісту, вимоги до якості освіти, демократизацію суспільства і шкільного життя, виклики інформаційного суспільства, зростаючу конкуренцію на ринку освітніх послуг. Подальших теоретичних та практичних розробок потребують питання розвитку критичного мислення директора школи, управління змінами, вміння працювати у команді, оцінювання навчального впливу, управління навчальними програмами та управління знаннями, управління взаємодією школи, влади і громади, побудова демократичної моделі управління закладом.

Дискусія: Обговоренню підлягають проблеми виявлення та підтримки раннього (шкільного) лідерства у поєднанні зі схильністю до педагогічної діяльності, побудови індивідуальної траєкторії підготовки та підтримки майбутнього директора школи, формування його управлінських компетентностей від шкільних років до закінчення навчання в магістратурі за спеціальністю "Управління навчальним закладом" та призначення на посаду керівника закладу освіти. Дискусійним є питання внесення до переліку вимог претендентів на посаду директора школи лише тих осіб, які закінчили (або навчаються) магістратуру за спеціальністю "Управління навчальним закладом".

Список використаних джерел

1. 21st Century Competences [Electronic resource]. Access mode: <https://goo.gl/U1jKSH> pp.12-14.
2. World Development Report (WDR) 2018 [Electronic resource]. Access mode: <https://goo.gl/Z2XKAG>.

3. Siemens G. What does it mean to know today? / G. Siemens // Education Review. – 2006. – № 16(08). – P. 13.
4. Caldwell, B. Re-imaging educational leadership / B. Caldwell. – Melbourne, ACER. – 2006. – P. 71.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; пер. с англ. – М. : Когито – Центр, 2002.
6. Association for Talent Development td.org/model Prince's Trust [Electronic resource]. Access mode: <https://goo.gl/cjRDuY>.
7. Клокар Н. І. Концептуальні засади розвитку управлінських компетентностей директорів опорних шкіл у процесі підвищення кваліфікації / Н. Клокар // Післядипломна освіта в Україні. – 2017. – № 2. – С. 39–49.
8. Закон України "Про освіту" [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://goo.gl/cWVNZ9Q>.
9. Концепція нової української школи [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://goo.gl/qjHZv4>.

References

1. 21st Century Competences (2017) [Electronic resource]. Access mode: <https://goo.gl/U1jKSH> pp.12-14.
2. World Development Report (WDR) (2018) [Electronic resource]. Access mode: <https://goo.gl/Z2XKAG>.
3. Siemens G. What does it mean to know today? Education Review. – 2006. – № 16(08). – P.13.
4. Caldwell B. Re-imaging educational leadership. ACER, Melbourne. – 2006. – P. 71.
5. Raven J. Kompetentnost v sovremennom obschestve: vyjavleniye, razvitiye i realizaciya [Competence in modern society: identification, development and implementation], translate from english, Kogito – Centr, Moscow, Russia, 2002.
6. Association for Talent Development [Electronic resource]. Access mode: <https://goo.gl/cjRDuY>.
7. Klokar N. I. "Conceptual basis of development of managerial competences of directors of reference schools in the process of advanced training", *Pislyadyplomna osvita v Ukraini*. – 2017. – № 2. –P. 39–49.
8. Zakon Ukrainy "Pro osvitu" (2017) [Law of Ukraine "On Education"] [Elektronnyy resurse]. Rejym dostypp: <https://goo.gl/cWVNZ9Q>.
9. Konceptciya novoyi ukraïnskoyi (2017) [The concept of a new Ukrainian school] [Elektronnyy resurse]. Rejym dostypp: <https://goo.gl/qjHZv4>.

Надійшла до редколегії 15.02.18

N. Klokar, Doctor of Science (Pedagogics), Professor
University of Educational Management of National Academy of Educational Sciences, Kyiv, Ukraine

MANAGEMENT COMPETENCES OF A SCHOOL PRINCIPAL: MODERN TRENDS

The article deals with the problem of development of management competences of school principals. The author makes a review of world education trends, pays attention to the new approaches of modern competences such as critical thinking, analysis, and problem solving which have been regarded as key indicators for success. Taking into account the theoretical & methodological foundations of the problem which was researched by many Ukrainian & foreign scientists, the author underlines the importance of solving some social & economic problems in order to make modernization of secondary school education system. Very important is to use new approaches of 21st Century Pedagogy: teach how to 'learn to learn', promote teamwork, exploit technology to support learning, foster students' creativity & others. Special attention is paid to World Bank Report 2018 where the analysis of the world education situation is given & to main approaches to competences of a modern person which are described by Association for Talent Development. All these materials are used for scientific research & experimental work on the problem of development of management competences of school principals which are done by the University of Education Management. Analyzing the results of experimental work, the author underlines the fact that all school leaders which took part in the research are ready to learn & to develop their management competences. In the process of the development of such competences a very important thing is to use modern principals: transparency, integration, rights & freedoms, innovation, activity, dynamic & mobility. Critical thinking, knowledge management, performance improvement, instructional design, learning technologies, managing learning programs, coaching, integrated talent management, managing learning programs should be developed in the process of professional activity of school principals.

Keywords: education of the XXI century, New Ukrainian school, director, development of managerial competencies.

УДК 378 (092)

Н. Кошечко, канд. пед. наук, доц.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНФЛІКТОЛОГІЇ

Здійснено аналіз актуальних ідей із проблеми навчання студентів педагогічної конфліктології. Особливий акцент поставлено на технологіях її вивчення. Вияткову увагу приділено коучингу, менторінгу, медіації, модерації, фасилітації.

Ключові слова: педагогічна конфліктологія, технології навчання студентів, коучинг, менторинг, медіація, модерація, фасилітація.

Постановка проблеми. Актуальність проблематики полягає у тому, що у сучасній вищій школі України протягом століть домінувала традиційна система навчання, яка загалом задовольняла суспільні потреби. Однак кінець ХХ – початок ХХІ століття ознаменувалися революційними соціально-економічними, інформаційними змінами, які вимагали кардинальних змін в освітньому середовищі.

Якщо у традиційному навчанні увага акцентувалася на запам'ятовуванні і відтворенні інформації, то у нових умовах виникла потреба розвитку творчого продуктивного мислення студента, формування його комунікативних умінь та практичної підготовки до активної життєдіяльності у постійно мінливому соціальному середовищі. Освіта стає визначальною галуззю, у якій формується майбутнє інте-

лектуальне багатство суспільства, усіх його сфер [4]. Відбувається швидке зростання об'ємів інформації, що потребує швидкого оновлення змісту, форм, методів і засобів навчання, утвердження принципу неперервності освіти протягом усього життя.

Актуальна проблема підвищення якості професійної освіти та технологій її покращення спонукають до активних пошуків та досліджень сучасних науковців. У вищій школі відбуваються процеси модернізації її змісту, методів та технологій, які набувають визначального значення у процесі навчання студентів, вивчення ними гуманітарних дисциплін.

До них належить, зокрема, *педагогічна конфліктологія*, яка тлумачиться нами як теоретико-прикладна царина, що базується на дослідженні сутності, чинників виникнення, специфіки та динаміки педагогічних конфліктів. У цій дисципліні виняткова увага приділяється набуттю студентами позитивного досвіду та засвоєння ними теоретико-методичних рекомендацій для успішного попередження та ефективного конструктивного розв'язання *педагогічних конфліктів*. Вони виникають у взаємодії учасників навчально-виховного процесу (студентів, викладачів, адміністрації) через наявність певних протиріч, суперечностей у ціннісних орієнтаціях, поглядах, взаємних очікуваннях, нетактовності у спілкуванні, деструктивних вчинках, а також недостатньої конфліктологічної культури індивідів.

Педагогічна конфліктологія – сфера наукових психолого-педагогічних знань про способи та засоби передбачення, запобігання й подолання розбіжностей, що виникають у навчально-виховному процесі освітніх інституцій. У ньому особливий акцент поставлено на *новітніх технологіях*, які являють собою чіткий логічний змодельований алгоритм дій студента та викладача спрямований на досягнення мети за допомогою найсучасніших способів та засобів освітньої діяльності у вищій школі [2, с. 17].

Мета публікації: проаналізувати та охарактеризувати інноваційні технології навчання студентів з педагогічної конфліктології у вітчизняній вищій школі.

Для досягнення мети були реалізовані наступні **завдання:**

- проаналізовано актуальні ідеї навчання студентів педагогічної конфліктології;
- охарактеризовано технології навчання з педагогічної конфліктології у вищій школі;
- обґрунтовано коучинг, менторинг, медіацію, модеррацію, фасилітацію як технології вивчення педагогічної конфліктології у вітчизняних закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У наш час проблемами розробки та втілення інноваційних освітніх технологій навчання та викладання займалися В. Андреев, І. Дичківська, Н. Криворучко, І. Підласий, В. Сластенін, В. Шапкін та інші.

Аналіз наукової літератури з проблеми конфліктів у закладах освіти дозволяє стверджувати, що вчені (А. Анцупов, Н. Ануфрієва, І. Ващенко, Н. Грішина, В. Журавльов, Г. Ложкін, М. Пірен, Н. Пов'якель, А. Шипілов та інші) найбільшу увагу приділяли з'ясуванню сутності конфліктів, причин їх виникнення, розв'язанню конфліктних ситуацій.

Г. Козирев, І. Козич, С. Пашенко, Г. Шевченко в основному досліджували специфіку соціально-педагогічних конфліктів у вищих навчальних закладах. Г. Антонов, Н. Булатевич, Н. Буркало, І. Ващенко, Н. Волкова розглядали деякі аспекти динаміки конфліктів у вищій школі. І. Сингаївська, І. Сорока виняткову увагу приділяли профілактиці конфліктів у педагогічних колективах ВНЗ.

Питання інноваційного конфлікту можна зустріти у дослідженнях багатьох сучасних вчених, таких як А. Анцупов,

І. Артюх, О. Бандурка, І. Ващенко, І. Вовк, Л. Ємельяненко, С. Ємельянов, А. Ішмуратов, Л. Карамушка, М. Пірен, В. Тарабаєв, А. Шипілов та інші. *Інноваційні конфлікти*, що являють собою цільові зміни в організації, спрямовані на удосконалення і створення нового продукту, технології, організаційної форми управління, тощо.

Оскільки інновації дозволяють більш гнучко реагувати на вимоги часу та ринку, то можна говорити про процес заміни старого новим, котре, цілком об'єктивно, може породжувати соціальні протиріччя. Будь-які перетворення стосуються інтересів широкого кола людей. Чим радикальніші і масштабніші проведені зміни, тим частіше вони викликають протиріччя. У той же час можна говорити і про те, що чим більша кількість людей буде задіяна в різноманітних інноваційних процесах, тим більше вони будуть створювати умови для зняття деструктивних напружень і конфліктних ситуацій.

Сучасна психолого-педагогічна наука та практика використовують термін "інноваційна діяльність", який означає оновлення технології навчання та перебудову особистісних установок викладача. Під інноваційними процесами в освіті розуміють процеси виникнення, розвитку і проникнення в широку практику педагогічних нововведень, оскільки інновація – це не лише створення і впровадження нововведень, а й такі зміни, які мають визначальний характер, супроводжуються змінами в різновидах діяльності, стилі мислення. Впровадження інновацій у педагогічний процес покликане забезпечити підвищення якості навчання студентів або знизити витрати на досягнення звичних результатів освіти. Інноваційна педагогічна діяльність полягає у розробці, поширенні та застосуванні освітніх інновацій. Метою будь-якого нововведення є підвищення ефективності педагогічного процесу. Його ефективність залежить від того, яких витрат потребує конкретна інновація і як довго вона даватиме корисний ефект [1, с. 18-21].

Отже, інновації (або нововведення) вищій школі – це покращення та підвищення якості освітнього процесу в її інституціях за допомогою новітніх технологій, організаційних форм управління.

Сучасні педагоги велику увагу приділяють таким новітнім технологіям як *коучинг, менторинг, медіація, модеррація та фасилітація* у освітньому процесі вищої школи. Адже, важливим аспектом професійної підготовки студентів є не тільки засвоєння відповідних знань, а й відпрацювання конкретних вмінь та навичок, що можливе за умов *практичної тренінгової діяльності*, яка є принциповою основою для засвоєння дисципліни "Педагогічна конфліктологія". У ній виняткову увагу звернуто на відпрацювання студентами вмінь, навичок комунікативної діяльності, на її технології. У галузі освіти комунікативна, професійно-педагогічна компетентність стає основним інструментом діяльності успішної особистості.

Результати аналізу наукових праць вітчизняних та зарубіжних вчених [1, 2, 5] свідчать про те, що *коучинг* – це наукове знання, що спочатку виникло на перетині психології, менеджменту, філософії, логіки і життєвого досвіду; процес, спрямований на досягнення цілей у різних сферах життя. Слово "коучинг" має угорське походження і закріпилося в Англії у XVI ст. В той час воно позначало віз, карету. У цьому проглядається одна із глибоких аналогій феномену – "те, що швидко доставляє до мети і допомагає рухатися".

Пізніше, у другій половині XIX ст. англійські студенти називали цим терміном приватних репетиторів. На початку дев'яностих років XIX ст. це слово ввійшло в спортивний лексикон, як назва спортивного тренера, який дійсно допомагає використати усі внутрішні ресурси і підня-

тися на наступний рівень. Насамперед слово "коуч" позначало тренера, здатного зробити з людини чемпіона, тобто мова йшла про виховання переможців.

Потім, термін "коучинг" або дослівно "*тренерство*" перейшов на означення будь-якої діяльності, пов'язаної з інструктуванням і консультуванням. З 80-х років ХХ ст. коучинг офіційно визнаний у бізнесі. На сьогодні існує приблизно 50 шкіл і біля 500 видів коучингу, починаючи від VIP-коучингу і закінчуючи соціальною роботою. Як окрема професія коуча сформувався на початку 90-х років ХХ ст. У США вона офіційно визнана у 2001 році завдяки Міжнародній Федерації Коучів.

Згодом *коучинг* став тлумачитися як технологія, яка сприяє підвищенню результативності, навчанню й розвитку іншого індивіду. Це мистецтво відносин, які допомагають особистостям одержати виняткові результати в їх житті, кар'єрі або в суспільних справах.

В основі *коуч-підходу в освіті* – вміння викладача формулювати важливі потужні запитання, які сприятимуть визначенню потреб і сподівань студентів, стимулюють мислення, змушують розкрити їх потенціал. За допомогою коучингу студенти розширюють сферу пізнання, підвищують ефективність і якість свого життя. Коучинг – взаємостосунки між викладачем і студентами, коли педагог ефективно організовує процес пошуку студентами кращих відповідей на питання, що їх цікавлять, допомагає розвиватися, закріплювати нові навички і досягати високих результатів у засвоєнні дисципліни "Педагогічна конфліктологія".

Вченими визначено наступні *принципи коучингу*, якими керується викладач у процесі взаємодії зі студентами:

1. Принцип усвідомлення і відповідальності, що передбачає включення самосвідомості студента, формулювання ним цілей для досягнення результату, вміння знаходити оптимальні шляхи для вирішення завдань.

2. Принцип єдності і взаємодії передбачає, що позитивні результати в одній сфері діяльності приводять до досягнень в інших. Усвідомлення особистісних проблем у взаємостосунках впливає на інші види діяльності.

3. Принцип гнучкості. Формування гнучкості мислення, усвідомлення стереотипів і алгоритмів своєї поведінки. Разом з коучем розробляється поетапне формування нової стратегії як особистісного, так і професійного розвитку.

4. Принцип партнерства передбачає комунікативне співробітництво та формування партнерських стосунків.

5. Принцип ієрархічності розвитку, який передбачає подолання застарілих стереотипів.

Перенесений у навчальне середовище, коучинг забезпечує набір методик для формування важливих самоосвітніх умінь особистості, а саме:

- виокремлення, аналізу, подолання труднощів і проблем, які виникатимуть у процесі навчання;
- ефективного спілкування та навчання в колективі, групі, соціальних мережах;
- організаторських і управлінських умінь;
- умінь самоаналізу та самомотивації тощо.

Спілкування у стилі "коучинг" вимагає від викладача широго зацікавлення студентами, емоційної компетентності, емпатії, неупередженості, активного слухання, професійних знань, технологій і досвіду. Кожен заклад вищої освіти зацікавлений у такому більш ефективному використанні людських здібностей, розвитку потенціалу педагогів і студентів. Коучинг – дієва технологія для саморозвитку особистості, що допомагає не тільки підвищувати якість засвоєння дисципліни "Педагогічна конфліктологія", а й навчання студентів в цілому.

У вищій школі менторинг використовується рідше, ніж попередня технологія, що пов'язано з його специфікою.



Переваги застосування коучингу



Рис. 1. Переваги коучингу за О. Федоренко

Менторинг, менторство або "наставництво" ("ментор, той, хто дає поради, навчає; наглядає та контролює;

порадник, вчитель") – це комплексний інтерактивний процес між викладачем та студентом, який має нижчий

рівень знань та досвіду. Наслідком цієї співпраці стає освітнє та кар'єрне зростання студентів [6].

У зарубіжній та вітчизняній практиці наставництво розвинулося у масовий рух у системі професійно-технічної освіти та виробничого навчання з кінця 50-х років ХХ ст. У сфері освіти наставниками переважно стають професори (засновники наукових шкіл) тієї галузі, яка зацікавила студента. Наставництво – багатогранний двосторонній процес, у якому зростає і розвивається не лише підопічний, який опановує дисципліну "Педагогічна конфліктологія", але і ментор.

Діяльність ментора включає процеси:

- формулювання завдань і ранжування їх у вигляді оперативних цілей;
- вибір засобів здійснення поставленої мети;

- розробка індивідуальної програми досягнення поставленої мети і керівництво її реалізацією;
- визначення конкретних термінів і обсягу виконання програми;
- узгодження і координація окремих видів робіт;
- систематичний контроль, перевірка виконання та коригування;
- просвітництво, навчання і виховання;
- оцінка і інструктування при виявленні недоліків, труднощів.

Етапи здійснення менторингу:

- I. Схвалення плану особистого розвитку.
- II. Формування стимулу до самостійної діяльності.
- III. Підтримка діяльності.
- IV. Оцінка результатів.

Переваги менторингу	Недоліки (за А. Журавльовою)
<ul style="list-style-type: none"> + Забезпечує довгострокову протекцію. + Розвиток особистості. + Демонструє особисту корпоративну прихильність. + Високий ROI (повернення на інвестиції) по відношенню до залучення і підтримки таланту. + Навчання без власних помилок студентів на чужому досвіді. + Перевірені практикою життя ментора способи вирішення проблемних ситуацій, "готові кліше". 	<ul style="list-style-type: none"> – При сприйнятті жорсткого контролю, процес може стати механічним і помилковим, позбавляючи практику її внутрішньої цінності. – Може стимулювати "упереджений відбір", якщо ментори зможуть вибирати тих, кого вони хочуть бачити в якості своїх підопічних. – Зниження креативності та самостійності як наслідок виконання та слідування порадам наставника. – Зменшення відповідальності особистості.

Отже, практика наставництва віднайшла своє місце не лише в освітній сфері у процесі засвоєння дисципліни "Педагогічна конфліктологія", а й все частіше використовується у сфері людських ресурсів та менеджменту, демонструючи плідні результати. Оскільки менторинг має на меті особистісний та професійний розвиток особистості, який може здійснюватися за різних умов протягом усього процесу життєдіяльності.

У освітній діяльності вищої школи довготривало застосовується технологія *медіації*. Спочатку вона почала розвиватися у другій половині ХХ ст. у США, Великій Британії, Канаді. У 2001 р. був розроблений і прийнятий Уніфікований закон США "Про медіацію". Такі країни загального права, як Німеччина, Австрія, Франція, Данія, Фінляндія, Шотландія, Італія, Польща, Чехія, Словаччина, Македонія, Швейцарія, рухалися важким, звивистим шляхом допоки визнали медіацію як законну й корисну процедуру врегулювання суперечок. У Росії з 1 січня 2011 р. набрав чинності Федеральний закон про процедуру медіації. З квітня 2004 р. розпочато державну програму впровадження медіації в Україні.

Медіація ("посередництво") – це популярна технологія вирішення конфліктів за допомогою третьої, незалежної та незацікавленої, сторони. Це процес, у якому нейтральна, вільна від негативних емоцій особа допомагає вирішити конфлікт, сприяючи виробленню добровільної угоди між конфліктуючими сторонами. Медіатор полегшує процес спілкування між сторонами, допомагає глибше зрозуміти їхні інтереси, шукає ефективні шляхи вирішення проблеми, стимулюючи сторони дійти власної згоди [3].

Технологія медіації суттєво покращує вивчення студентами дисципліни "Педагогічна конфліктологія" завдяки інтерактивності, зосередженості на процесі уникнення ескалації конфліктів, універсальності використання.

Під час першої ж зустрічі необхідно ввести **правила** спілкування під час **медіації**, яких потім слід неухильно дотримуватися:

- толерантність, відсутність звинувачень, образ, зайвої емоційності;
- конфіденційність – нерозголошення інформації, отриманої у процесі медіації;

- чіткий виклад фактів з наданням підтверджуючих документів;

- повна добровільність участі в медіації: кожен з учасників може вийти з неї в будь-який момент, якщо вважатиме її подальше проведення безглуздом.

У процесі медіації посередник стежить за тим, щоб правила виконувалися учасниками, створює довірчу атмосферу діалогу, пропонує сторонам по черзі висловити свою думку про ситуацію. Медіатор допомагає учасникам виробити критерії оцінки альтернатив вирішення конфлікту.

Процедура медіації включає наступні етапи.

1. Письмова пропозиція однієї зі сторін конфлікту про застосування медіації. Якщо протягом 30 днів після одержання пропозиції відповіді не прийнято, пропозиція вважається відхиленою.

2. При отриманні згоди другої сторони укладають *письмову угоду* про застосування медіації, у якій обмовлюється: • предмет суперечки; • особистість медіатора; • організація, що забезпечує проведення медіації; • порядок проведення медіації; • участь сторін у витратах на медіацію; • терміни проведення медіації.

3. Медіатор здійснює свою *діяльність*, яка включає:

- вивчення точок зору сторін;
- бесіди з опонентами;
- пошук компромісу і прийняття рішення.

Медіатор не виносить сам рішення і не примушує до його виконання, а підводить сторони до прийняття самостійного рішення і найбільш прийняттого виходу із ситуації.

4. Висновок медіативної угоди між сторонами. В угоді описуються зобов'язання сторін і терміни їх виконання.

5. Виконання прийнятого рішення сторонами. Сторони добровільно виконують прийняте рішення.

У результаті медіації вибирається найбільш прийнятний варіант і укладається угода. Текст угоди повинен бути чітким, без двозначностей, в позитивних формулюваннях (замість "не буду кричати" треба писати "буду говорити спокійно") – це полегшує виконання угоди сторонами. Дії яких повинні визначатися з описом змісту, часу, місця виконання. Медіатори можуть працювати поодиночі і в парах (ко-медіація), наприклад, з різностатевими учас-

никами педагогічного конфлікту можуть працювати медіатори різної статі, щоб виключити ефект гендерної коаліції [3].

Отож, однією із найбільш ефективних технологій у засвоєнні дисципліни "Педагогічна конфліктологія" є медіація – алгоритм урегулювання педагогічного конфлікту між двома опонентами за участю третьої нейтральної сторони.

У вищій школі України останнім часом усе частіше використовується модерація та фасилітація.

Модерація або дослівно "пом'якшення, стримування, поміркованість" – це технологія навчання, спеціальний вид групової роботи, який сприяє оптимізації ідей, думок, поглядів і бачень учасників; пошуку і прийняттю спільного рішення в умовах обмеженості інформації й браку часу [5].

Технологія модерації у викладацькій діяльності дає змогу значно підвищити результативність та якість навчальних занять з "Педагогічної конфліктології" за рахунок посилення мотивації всіх учасників освітнього процесу, активізації пізнавальної діяльності студентів, ефективного управління педагогічним процесом навчання.

Як технологія модерація була розроблена ще в 60–70 роки ХХ ст. в Німеччині та використовувалася в ситуаціях, коли потрібно було зібрати громадську думку більшості людей, а традиційні методи опитування не допомагали.

У наш час у галузі освіти ефективність модерації визначається тим, що вона спрямована на активізацію аналітичної та рефлексивної діяльності студентів, розвиток дослідницьких і проєктувальних умінь, розвиток комунікативних здібностей та навичок роботи в команді.

Головна мета проведення модерації – найбільш повне залучення всіх учасників у робочий процес і розробка плану дій щодо обговорюваної проблеми. Основним інструментом модерації виступає *візуалізація* (це може бути візуалізація інформації на фліпчарті (сприяє видо-вищності, інтеракції); візуалізація власних думок та ідей у вигляді певних образів і метафор). Адже, приблизно 75% інформації про світ особистість отримує через зоровий аналізатор, який є визначальним та, зважаючи на це, відповідно потребує задіяння для оптимальності у засвоєнні знань.

Звідси, постає цілком логічне запитання: чим модерація принципово відрізняється від фасилітації, окрім візуального досвіду. Адже у цих поняттях присутня активізація та мотивація учасників, спосіб ведення учасників до вироблення рішення. На думку Г. Ткаченка [5], модерація відрізняється від фасилітації тим, що у її процесі, тренер-викладач не знає конкретну відповідь на проблемне запитання. Відповідь, до якої, врешті-решт, прийде група у результаті обговорення, модератору невідома. Його завдання – тільки організувати комфортну конструктивну роботу групи. Модератор слідує за рухом дискусії, потребами, запитом групи, яка сама визначає мету, а фасилітатор веде до цілі.

Фасилітація – це професійна організація процесу групової роботи, при якій максимально задіяний потенціал всіх учасників групи. Це простір, в якому актуалізується колективний інтелект, виявляються проривні рішення, розв'язуються проблеми, конфлікти, що керується *фасилітатором* ("тим, хто сприяє, полегшує, допомагає вчитися, знає мету) [5].

Загальну робочу структуру процесу *модерації* можна представити як *послідовність таких кроків*:

I. **Вступ**, включає в себе: – формування та надання порядку денного експертам, які беруть участь; – постановку та ознайомлення з правилами роботи.

Спочатку викладач-модератор ознайомлює студентів з назвою теми (проблеми) заняття, показує спільність інтересів, доводить до свідомості кожного студента його власну роль.

II. **Робочий** етап, що передбачає: – постановку ключових питань; – структуру (послідовність дій); – підбір технік модерації; – формат візуалізації.

Обговорення проблеми відбувається у підгрупах по 4-6 осіб. У кожній з них учасники висловлюють свою позицію, іде обмін думками, виявляють протиріччя, узгоджують позиції. Результати своєї роботи кожна підгрупа викладає в письмовій формі на картках або плакатах.

III. **Заключний** етап: – фіксація і представлення результатів.

Один із членів підгрупи має коротко передати зміст напрацьованого групового матеріалу. По закінченні виступу ставляться запитання. Під керівництвом викладача спільно аналізується поданий матеріал.

Таким чином, у викладанні дисципліни "Педагогічна конфліктологія", модерація та фасилітація дозволяють організувати продуктивне, результативне заняття і залучити всіх студентів до навчання як до свідомого і творчого процесу. Технології модерації та фасилітації спрямовані саме на те, щоб зробити участь студентів зацікавленою, мотивованою, націленою на досягнення освітніх результатів.

Узагальнюючи все вище означене, доходимо *висновку*, що кожна інноваційна технологія має характерні мотиваційно-стимулюючі "кліше-установки".

Коучинг: "ХОЧУ! – МОЖУ! – ВІРЮ! – РОБЛЮ! – ВПРАВЛЯЮСЬ! – МАЮ РЕЗУЛЬТАТ!"

Менторінг: "РОБИ ЯК Я!", "НЕ ВМІЄШ – НАВЧИМО!", "МІЙ ДОСВІД ПІДКАЗУЄ..."

Медіація: "МАЄМО РЕЗУЛЬТАТ РАЗОМ ЗАВДЯКИ ТОЛЕРАНТНОСТІ!"

Модерація: "Я ТОБІ ДОПОМОЖУ – СТВОРЮ НАЛЕЖНІ УМОВИ І ТИ САМ ЗНАЙДЕШ..."

Фасилітація: "Я ТОБІ ДОПОМОЖУ – ЗНАЮ МЕТУ, І МИ ЗНАЙДЕМ ШЛЯХ ДО НЕЇ!"

Отож, світовий досвід підготовки фахівців у вищій школі доводить, що найголовнішою навичкою, яку здобуває студент під час навчання, є вміння під професійним кутом зору сприймати будь-яку наочну, вербальну інформацію, самостійно осмислювати, приймати рішення, оцінюючи можливі наслідки, визначати оптимальні шляхи реалізації цього рішення.

Для успішної побудови навчання у закладах освіти слід спиратися на такі компоненти як: індивідуальні здібності студентів; здатність викладачів до ефективного впровадження сучасних освітніх технологій; дидактична орієнтація на вироблення позитивно мотивованого ставлення студентів до нового; тести оцінки результатів діяльності; аналіз схеми управління впровадженням сучасних освітніх технологій.

Висновки. Підсумовуючи вище зазначене, можна зробити висновок, що проблема, розглянута нами, є актуальною та значущою і потребує подальшого глибокого дослідження. Інновації не виникають спонтанно, а постають результатом системних наукових пошуків, аналізу, вивчення та узагальнення передового зарубіжного та вітчизняного педагогічного досвіду. У сучасній вищій школі України серед освітніх технологій бажано надавати перевагу не традиційним, а інноваційним: коучингу, менторінгу, медіації, модерації та фасилітації, які забезпечують високий рівень засвоєння знань, набуття якісних умінь і навичок студентів та мають перспективний потенціал для реалізації мети та завдань дисципліни "Педагогічна конфліктологія".

Список використаних джерел

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004.
2. Кошечко Н. В. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / Н. В. Кошечко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013.

3. Медіація як засіб вирішення конфліктів. Технологія медіації. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://stud.com.ua/49682/psihologiya/mediatsiya_zasib_virishennya_konfliktiv

4. Традиційне та інноваційне навчання: порівняльний аналіз [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/14470309/pedagogika/traditsiynne_innovatsiynne_navchannya_porivnyalniy_analiz

5. Фасилітація. Модерація. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://jak.magey.com.ua/articles/fasilitacija-moderacija-mediacija.html>

6. Nickols F. Mentor, Mentors and Mentoring. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.home.att.net/~nickols/mentor.htm – 2007.

References

1. Duchkivcka I.M. Innovazijni pedagogichni tehnologii : navh. pocibnuk / I. M. Duchkivcka. – K. : Akademvudav, 2004.

2. Koshechko N. V. Metoduka vukladannja u vuschij schkoli : navh. pocibnuk / N. V. Koshechko. – Nigin. : NDU im. M. Gogolja, 2013.

3. Mediation as a means of resolving conflicts. Mediation technology. [Electronic resource]. – Access mode: http://stud.com.ua/49682/psihologiya/mediatsiya_zasib_virishennya_konfliktiv

4. Traditional and Innovative Learning: Comparative Analysis [Electronic Resource]. – Access mode: http://pidruchniki.com/14470309/pedagogika/traditsiynne_innovatsiynne_navchannya_porivnyalniy_analiz

5. Facilitation Moderation [Electronic resource]. – Access mode: <http://jak.magey.com.ua/articles/fasilitacija-moderacija-mediacija.html>

6. Nickols F. Mentor, Mentors and Mentoring. [Electronic resource]. – Access mode: www.home.att.net/~nickols/mentor.htm

Надійшла до редколегії 12.01.18

N. Koshechko, PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF PEDAGOGICAL CONFLICTOLOGY STUDENTS TRAINING

The article is devoted to the analysis of topical ideas on the problem of teaching students of high school pedagogical conflictology. Specific emphasis is put on the technology of its study. The urgency of the problem lies in the fact that in today's Ukraine, pedagogical conflictology is gradually formed due to theoretical-empirical research. Scientists are actively developing historical, comparative, methodological, didactic and other aspects of it. From the beginning of the XXI century, pedagogical conflicts began to be studied in higher educational institutions due to the new discipline – pedagogical conflictology.

Pedagogical conflictology – a field of scientific psychological and pedagogical knowledge about ways, ways and means of anticipation, prevention and overcoming of contradictions arising in the educational process of educational institutions. Knowledge of the essence, specificity and prevention of pedagogical conflicts in higher education can enhance the professional, intellectual and personal competence of students, teachers and heads of higher educational institutions.

In the modern high school of Ukraine, it is desirable to prioritize not only traditional but also innovative educational technologies: coaching, mentoring, mediation, moderation and facilitation, which provide a high level of knowledge acquisition, acquisition of qualitative skills and abilities of students and have a perspective potential for the realization of the goals and objectives of the discipline. "Pedagogical Conflictology".

After all, an important aspect of the professional training of students is not only the mastering of the relevant knowledge, but also the development of specific skills, which is possible in terms of practical training activities, which is a fundamental basis for the mastering of the discipline "Pedagogical Conflictology". In it the exclusive attention is directed to the development of students skills, skills of communicative activities, on its technology. In the field of education communicative, vocational and pedagogical competence becomes the main tool of the successful personality.

Keywords: pedagogical conflictology, students' learning technology, coaching, mentoring, mediation, moderation, facilitation.

УДК 371.385:811.111

Я. Крапчатова, канд. пед. наук, доц.
О. Головка, ст. викладач,
Національна академія Служби безпеки України, Київ

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ УДОСКОНАЛЕННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ ТА ГОВОРІННІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Проаналізовано інтерактивні технології для навчання говоріння та комп'ютерні технології для навчання аудіювання, які застосовуються для вдосконалення іншомовної комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів. Представлено тестові завдання для перевірки рівня сформованості англійської компетентності в аудіюванні на кожному з етапів роботи з аудіотекстом і найбільш поширені структури Кагана, що можуть ефективно використовуватися для розвитку умінь говоріння на занятті з іноземної мови.

Ключові слова: аудіювання, говоріння, іншомовна комунікативна компетентність, інтерактивні методи, тестові завдання.

Постановка проблеми. Наразі іншомовна комунікативна компетентність є необхідною складовою професійної іншомовної комунікативної компетентності. Тому перед викладачами іноземних мов вищих навчальних закладів гостро постає проблема пошуку шляхів підвищення пізнавального інтересу студентів до вивчення іноземної мови, зміцнення їх позитивної мотивації до навчання. Однією з можливостей розв'язання даної проблеми є запровадження у навчальний процес технологій інтерактивного навчання.

Педагогічні технології є сукупністю способів педагогічної взаємодії, послідовна реалізація яких гарантує вирішення педагогічних завдань. Технології інтерактивного навчання – це така організація навчального процесу, за якої неможлива неучасть у процесі пізнання. Українські педагоги О. Пометун та Л. Пироженко вважають, що інтерактивні освітні технології – це організація засвоєння знань і формування певних умінь і навичок через сукупність особливим способом організованих навчально-пізнавальних дій, що полягають у активній взаємодії сту-

дентів між собою та побудові міжособистісного спілкування з метою досягнення запланованого результату [1]. Метою застосування інтерактивних технологій є створення умов, у яких студенти взаємодіють між собою. На заняттях створюється можливість обговорення різноманітних питань, доведення, аргументування власного погляду, взаємодія викладача і студента, яка орієнтує особистість на розвиток її творчих розумових здібностей та комунікативної компетентності. Крім того, глобальні інтеграційні процеси в культурно-освітній і науково-технічній сферах України зумовлюють підготовку кваліфікованих спеціалістів, які матимуть змогу орієнтуватися під час професійних комунікацій; адаптуватися до умов іншомовного середовища, необхідних для контактів; використовувати навички і вміння аудіювання та говоріння; забезпечувати досягнення порозуміння у міжкультурній комунікації як усній, так і письмовій. Зазначене вище свідчить про необхідність готувати майбутніх фахівців, здатних вільно спілкуватися іноземною мовою, рефлексувати, контролювати й удосконалювати свої вміння

впродовж усього життя за допомогою сучасних інтерактивних засобів, зокрема тестових завдань для навчання аудіювання та різноманітних інтерактивних технологій для навчання говоріння.

Метою статті є аналітичний розгляд окремих способів використання дидактичного потенціалу інтерактивних технологій з метою удосконалення умінь іншомовних компетентностей в аудіюванні та говорінні студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ).

Стан дослідження. О. Поментун та Л. Пироженко об'єднують технології інтерактивного навчання у чотири групи залежно від мети заняття та форми організації навчальної діяльності [3]. Згідно даної класифікації виділяються інтерактивні технології колективно-групового навчання, інтерактивні технології кооперативного навчання, інтерактивні технології ситуативного моделювання та інтерактивні технології опрацювання дискусійних питань.

Різнорічні аспекти інформаційних технологій розглядаються сьогодні підрозділом Ради Європи, Європейським Центром Сучасних Мов, мета якого полягає в реформуванні підходів до викладання та навчання іноземних мов. Зокрема, інформаційні технології досліджуються як невід'ємна складова самонавчання (К. Морроу (K. Morrow), Дж. ван Ек (J. van Ek), Дж. Трім (J. Trim)), електронні тестові завдання розглядаються як рефлексивний засіб контролю (Д. Ньюбай (D. Newby), Р. Аллан (R. Allan), А. Феннер (A. Fenner), Б. Джонс (B. Jones), Г. Коморовська (H. Komorowska), К. Согікян (K. Soghikyan)) тощо.

Виклад основних положень. Найбільш вагомими перевагами кооперативного навчання є підвищення академічних результатів студентів, розвиток здатності критично мислити, нестереотипно сприймати людей, прагнення студентів до співпраці та конструктивної соціалізації, особистісне зростання та позитивне ставлення студентів до викладачів та навчального закладу. На сьогоднішній день кооперативне навчання є більш поширеним в американській системі середньої та вищої освіти. Розробкою ідеї кооперативного навчання займаються такі вчені як доктор філософії та психології Стенфордського університету Еліот Аронсон, доктори Роджер та Девід Джонсони у Центрі Кооперативного навчання університету Мінесоти (США), доктор Спенсер Каган, голова Інституту ресурсів для вчителів США, доктори Йаель і Шломо Шарани в університеті Тель-Авіва в Ізраїлі та доктор Роберт Славін в Університеті Джона Гопкінса у місті Балтимор, штат Меріленд (США).

Базуючись на вище вказаних роботах були розроблені такі принципи кооперативного навчання: позитивна взаємозалежність, індивідуальна відповідальність, рівна участь у взаємодії та одночасність взаємодії. Організація позитивної взаємозалежності в групі досягається шляхом визначення спільної мети, спеціального розподілу завдання, призначенню ролей, надання додаткових балів кожному з учасників у випадку успішності всієї команди та призначення колективної винагороди. Індивідуальна відповідальність виникає тоді, коли викладач перевіряє не тільки кінцевий результат діяльності всієї групи, а й роботу кожного студента окремо. Рівна участь у взаємодії передбачає, що поділ часу виконання завдання кожний студент отримує однаково з іншими учасниками можливість виконання завдання. Одночасність взаємодії залежить від кількості студентів, залучених до співпраці у межах однієї групи [2].

Наразі найбільш відомими методами кооперативного навчання є Метод Спенсера Кагана, Метод Д. Джонсона і Р. Джонсона "Навчаємось разом", Метод навчання в команді Р. Славина, Метод Е. Аронсона "Пилка", його модифікація "Пилка – 2" Р. Славина та Метод організації дослідної групової роботи студентів Шломо Шарана та Йаель Шарана. Оскільки метод Спенсера Кагана включає елементи інших методів і є найбільш наближеним до

реального життя, він є найприйнятнішим для вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах. Метод С. Кагана представляє собою низку структур, відомі як Структури Кагана. Структура являє собою певну послідовність дій студентів, за допомогою якої організовується взаємодія особистостей на занятті. Дані структури є надзвичайно ефективними, оскільки викладач може використовувати структуру багаторазово, змінюючи лише її змістове наповнення. Крім того, структури можуть використовуватись у будь-якому навчальному процесі, в межах традиційного заняття, на різних етапах уроку та з різним навчальним матеріалом.

Зупинимось на найбільш поширених структурах, зберігаючи їх оригінальні назви. Структура *Rally Robin* передбачає, що студенти по черзі дають відповіді або висловлюються на задану тематику. Структура *Rally Read* дозволяє організувати парну роботу, впродовж якої студенти по черзі читають частину тексту і відповідають на запитання для перевірки розуміння прочитаного. Структура *Timed Pair Share* використовується для організації парної роботи, впродовж якої студентам відводиться однакова кількість часу для висловлення своєї думки.

Структура *Team Statement* передбачає, що студенти об'єднуються у команди, щоб спільно сформулювати визначення того чи іншого поняття. Кожний член команди дає своє визначення поняття, потім індивідуальні ідеї об'єднуються для вироблення спільного визначення, що найширше розкриває зміст поняття та діляться своїми думками з іншими парами або всією групою.

Структура *Three-Step-Interview* виконується відповідно до таких етапів:

- 1) один студент ставить запитання, інший відповідає;
- 2) відбувається зміна ролей;
- 3) утворюються групи з 4 осіб, в яких студенти по черзі розповідають про що вони дізналися.

Структура *One Stray* передбачає, що один із учасників групи переходить в іншу команду для обміну інформацією. Структура *Rally Coach* дає можливість студентам, що працюють у парі, по черзі виконувати функцію помічника, у той час, як партнер виконує завдання. Студентові, що виконує роль помічника, надаються ключі до завдання. [2]

Структура *Inside-Outside Circle* дає можливість студентам, що працюють у парі, задавати питання та краще дізнатись одне одного. Тому застосування даної структури значно покращує навички іншомовної комунікації та є ефективним засобом при відпрацюванні нової лексики, повторення визначень слів, підготовці до майбутніх іспитів та інших випробувань тощо. Розглянемо докладніше дану структуру. Вона виконується відповідно до таких етапів:

- 1) вчитель або студенти готують питання для обговорення;
- 2) студенти формують пари, причому студент з кожної пари формує велике коло обличчям назовні;
- 3) решта студентів стають обличчям до своїх партнерів;
- 4) студенти внутрішнього кола задають питання студентам зовнішнього кола, які на них відповідають;
- 5) партнери змінюють ролі (даний етап може бути відсутній);
- 6) студенти внутрішнього кола обертаються за годинниковою стрілкою до нового партнера;
- 7) дані етапи можуть повторюватись.

Безумовними перевагами даних структур є позитивна взаємодія учасників. За сприятливого психологічного клімату у студента відбувається усвідомлення себе та своїх особистісних якостей як цінності, що є важливою умовою формування почуття власної гідності, самоповаги та прагнення до самовдосконалення [3].

Інтерактивні технології зумовлені необхідністю активного навчання, де студент стає суб'єктом навчальної діяльності, вступає в діалог з викладачем, бере активну

участь у виконання творчих завдань. Перевагою використання інтерактивних технологій є здатність всіх студентів долучатися до активної роботи. Внаслідок цього недостатньо підготовлені студенти починають відчувати впевненість у власних силах, студенти з достатнім рівнем розвитку іншомовної комунікативної компетентності усвідомлюють користь власної діяльності.

Невід'ємним засобом інтерактивного навчання англійської мовної компетентності в аудіюванні (АКА) є прослуховування автентичних аудіотекстів та виконання тестових завдань (ТЗ) діалогового характеру. Під час виконання даних ТЗ зворотний зв'язок здійснюється за допомогою комп'ютера. Натиснувши кнопку "Check", студент миттєво отримує бали за виконане ТЗ, і цим самим здійснює самоконтроль та, як наслідок, самокорекцію, якщо припущені помилки.

Зробивши огляд комп'ютерних програм, таких як "TestMan" (програма-оболонка для створення ТЗ, що використовується для перевірки знань, навичок і вмінь з будь-якої дисципліни); "Knowing" (програма, яка дозволяє створювати і змінювати ТЗ та автоматично оцінювати результати тестування), "Master Test" (ТЗ, що включають п'ять різних типів відповіді); "CyberTest" (комплекс програм, який призначений для створення тестів та проведення тестування як для СК, так і підсумкового контролю); "Self Test Office" (програма, яку можна використовувати як вдома, так і в навчальних закладах); "Екзамен" (програма, що призначена для тренування і перевірки знань, навичок і вмінь); "Test Creator"; "SW-Learn"; "Tester 85" тощо, ми дійшли висновку, що всі вищевказані програми спрямовані на складання ТЗ, їх редагування, використання різних варіантів питань і відповідей, різних типів і видів ТЗ. Рекомендуємо універсальну програму-оболонку "Hot Potatoes" оскільки вона включає основні типи та види ТЗ, що використовуються нами для навчання аудіювання, зручна і проста у використанні, легко наповнюється і доступна для викладача, який не володіє мовою програмування.

Програма "Hot Potatoes" була створена групою канадських методистів та програмістів на чолі з Martin Holmes, компанією Half-baked Software та the University of Victoria, 1998-2004 (<http://web.uvic.ca/hrd/hotpot/>). Програма складається з 5 видів ТЗ: 1) *вікторина* (або питання з множинним вибором відповіді, короткою відповіддю відкритого типу, вибором декількох правильних відповідей, змішаним типом відповідей) – *JQuiz*; 2) *заповнення пропусків* – *JCloze*; 3) *зиставлення або добір* – *JMatch*; 4) *кросворд* – *JCross*; 5) *послідовне розташування* – *JMix*.

Розглянемо детальніше характеристику типів і видів ТЗ для навчання рівня сформованості АКА. **ТЗ множинного вибору: у відповіді на запитання, у заповненні пропусків / доповненні** (*multiple choice*) – одна правильна відповідь з декількох варіантів. Такі ТЗ важче розробляти, але їх виконання займає менше часу, а результати легко оцінюються. Необхідною вимогою є те, що в процесі створення цих ТЗ слід уникати питань, відповідь на які студент може дати і без аудіювання тексту. До недоліків застосування прийому множинного вибору відносять ймовірність вгадування тестованим правильної відповіді. При наявності 4-х альтернатив вірогідність угадування правильної відповіді дорівнює 25 %, при наявності 3-х – 33%. Запитання (*items*) ТЗ множинного вибору мають відповідати таким вимогам: 1) не бути громіздкими та перенасиченими інформацією; 2) бути чіткими та конкретними і стосуватися одного факту, інформація про який міститься в тексті 3) з усіх варіантів відповідей лише один має бути правильним; 4) дистрактори мають бути неправильними, проте схожими на правильний варіант відповіді з метою запобігання випадкового вибору потрібного варіанта. Цей тип ТЗ доцільно використовувати для перевірки вміння розуміти детальну та загальну інформацію аудіотексту.

ТЗ множинного вибору декількох правильних відповідей у доповненні (*multi-select*). В цьому виді ТЗ тестованому пропонується вибрати декілька правильних варіантів із запропонованих, тоді як при множинному виборі пропонується одна правильна відповідь. Цей прийом використовується для перевірки вмінь розуміти деталі або специфічну інформацію аудіотексту.

За допомогою **ТЗ перехресного вибору: у зіставленні / встановленні відповідності** (*matching*) можливі такі варіанти зіставлень: слово – синонім, слово – антонім, дефініція – термін, фраза – тлумачення, слово – переклад, слово – зображення, ціле – частина, об'єкт – дія, суб'єкт – типове висловлювання, відгадування предмета / явища за означенням, знаходження пар слів чи речень за якоюсь ознакою тощо. Такий прийом використовуємо для перевірки рівня сформованості вміння мовної антиципації, вмінь глобального, детального та вибіркового розуміння аудіоповідомлення.

ТЗ перехресного вибору: у впорядкуванні полягає у створенні ТЗ, в яких необхідно встановити правильну послідовність букв у слові, слів у реченні (перевірка мовленнєвих граматичних навичок), речень у тексті відповідно до послідовності подій аудіотексту. Завдяки цьому прийому перевіряється вміння студентів розуміти аудіотекст детально, тобто членувати текст на логіко-сміслові частини і встановлювати логічні зв'язки між елементами тексту, а отже й утримувати в пам'яті хронологію подій. Серед недоліків використання цього прийому є те, що іноді досить складно укласти ТЗ, в якому послідовність подій буде єдино можливою, адже бувають випадки, коли різні слухачі можуть по-різному сприйняти події тексту, а отже, і розташувати їх у дещо іншій послідовності.

ТЗ альтернативного вибору у визначенні правильності / неправильності твердження. Цей вид ТЗ є нескладним як для укладання, так і для підрахунку результатів. Недоліком цього виду ТЗ є те, що за наявності лише двох альтернатив відповіді ймовірність вгадування правильного варіанта складає 50%. Даний вид ТЗ використовується для перевірки рівня сформованості глобального і вибіркового розуміння аудіотексту.

ТЗ з вільноконструйованою відповіддю: а) у відповіді на питання; б) у заповненні пропусків (*banked gap filling*) / (*open gap filling*) / **доповненні.** Завдяки цьому виду ТЗ можна перевірити мовну компетентність (лексичні, граматичні, фонетичні знання, що засвоїли студенти під час вивчення певної теми, рецептивні лексичні і граматичні навички аудіювання), а також вміння вилучати інформацію глобального та детального характеру. Викладач може надати список всіх пропущених слів / словосполучень на екран безпосередньо при заповненні тексту (*banked gap filling*). В іншому випадку "банк" варіантів відповіді / тестований має заповнювати пропуски відповідно до почутого та сформованих рецептивних лексичних і граматичних навичок аудіювання, мовної здогадки тощо (*open gap filling*).

Отже, використання технологій інтерактивного навчання у вищих навчальних закладах є ефективним засобом вдосконалення процесу навчання, формування та розвитку комунікативної компетентності студентів та цілісного розвитку їх особистості. Крім того використання цих технологій спонукає викладача до самовдосконалення, професійного та особистісного росту. Таким чином, використання технологій інтерактивного навчання у вищих навчальних закладах є необхідною умовою оптимального розвитку і тих, хто навчається і тих, хто навчає.

Список використаних джерел

1. Крапчатова Я. А. Само- і взаємоконтроль рівня сформованості англійської мовної компетентності в аудіюванні у майбутніх філологів з використанням комп'ютерного тестування / Я. А. Крапчатова // Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах :

колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майєр та ін.; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2015. – С. 159–187.

2. Квасова О. Г. Основи тестування іншомовних навичок і вмінь: навч. посіб. / О. Г. Квасова. – К.: Ленвіт, 2009.

3. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: А.С.К., 2004.

4. Hot Potatoes Home Page: [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://hotpot.uvic.ca/index.php>.

5. Kagan S. Kagan cooperative learning / S. Kagan, M. Kagan. – San Clemente, CA: Kagan Publishing, 200.

6. Kagan S. Kagan Structures for English Language Learners / S. Kagan, J. High // ESL Magazine. – 2002. – July/August. – P. 10–12.

7. van Ek J. A. Vantage / J. A. van Ek, L. M. Trim. – Cambridge: Council of Europe, 2001.

References

1. Krapchatova Y. A. Samo- i vzaiemokontrolivnii rivnia sformovanosti anhlomovnoi kompetentnosti v audiiuvanni u maibutnikh filolohiv z

vykorystanniam komp'uternoho testuvannia / la. A. Krapchatova // Suchasni tekhnologii navchannia inozemnykh mov i kultur u zahalnoosvitnikh i vyshchikh navchalnykh zakladakh: Kolektyvna monohrafiia / S. u. Nikolaieva, H. E. Boretska, N. V. Maiier ta in.; za red. S. lu. Nikolaievoi. – K.: Lenvit, 2015. – S. 159–187.

2. Kvasova O. H. Osnovy testuvannia inshomovnykh navychok i vmin: navchalnyi posibnyk / O. H. Kvasova. – K.: Lenvit, 2009.

3. Pomietun O. I. Suchasnyi urok. Interactyvni tehnologii navchannia: nauk.-metod. posibnyk / O. I. Pomietun, L. V. Pyrozhenko. – K.: A.S.K., 2004.

4. Hot Potatoes Home Page: <http://hotpot.uvic.ca/index.php>

5. Kagan S. Kagan cooperative learning / S. Kagan, M. Kagan – San Clemente, CA: Kagan Publishing, 200.

6. Kagan S. Kagan Structures for English Language Learners / S. Kagan, J. High // ESL Magazine. – 2002. – July/August. – P. 10–12.

7. van Ek J. A. Vantage / J. A. van Ek, L. M. Trim. – Cambridge: Council of Europe, 2001.

Надійшла до редколегії 05.01.18

Y. Krapchatova, Ph.D (Pedagogics), Associate Professor,
O. Golovko, Senior Lecturer,
National Academy of Security Service of Ukraine

THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES FOR IMPROVING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN LISTENING AND SPEAKING OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article analyzes interactive technologies for the teaching of speaking and computer technologies for the teaching of listening, which are used to improve the foreign communication skills of students of higher educational institutions. The test tasks for checking the English listening competence at each of the stages of working with audio text are introduced as well as the most widely – spread Cooperative Learning structures known as Kagan Structures, particularly the structures Team Statement, Three-Step-Interview, Inside-Outside Circle, which can be effectively used for developing speaking skills at the foreign language lesson, as the goal of Cooperative Learning is to provide the students with ample opportunities of using the language. So they are more likely to attain fluency or communicative competence. Computer tests are offered to improve students' listening skills and abilities. Various computer exercises are used to check, assess and evaluate lexical and grammatical skills, language and semantic anticipation, understanding of the gist, details and specific information of the text. The stages of working with a listening text (pre-listening, while-listening and post-listening) are provided. The analysis of the "Hot Potatoes" software is given. The following types of computer exercises: multiple choice, multi-select, gap-filling, matching and jumbled-sentence are described and elaborated. A certain computer exercise is used at a certain stage to check and assess a particular skill or ability.

Keywords: listening, speaking, foreign language communicative competence, interactive methods, test tasks.

УДК 378.4

І. Маріуц, канд. пед. наук, асист.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

УНІВЕРСИТЕТИ СВІТОВОГО КЛАСУ В АМЕРИКАНСЬКОМУ ТА НАЦІОНАЛЬНОМУ КОНТЕКСТІ

Висвітлено особливості створення університетів світового класу. Досліджено досвід американських університетів, а саме Каліфорнійського університету в Лос-Анджелесі. У порівнянні їм охарактеризовано кроки українського уряду та безпосередньо університетів у напрямі створення університетів світового класу в країні.

Ключові слова: університетська освіта, університети світового класу, економіка знань, потенціал університету.

Постановка проблеми. В умовах становлення економіки знань великого значення набуває сприятлива економічна інституційна система, високорозвинений людський капітал, динамічна інформаційна інфраструктура та ефективна національна інноваційна система. Вища освіта займає ключову позицію у кожному з цих напрямів. Особливо важливу роль вона відіграє у створенні високорозвинутого людського капіталу та ефективної національної інноваційної системи.

Метою статті є систематизація поглядів зарубіжних дослідників на функціональні характеристики сучасного дослідницького університету, з'ясування існуючих механізмів визначення статусу університету, формулювання умов, за яких університет може досягти статусу університету світового рівня, визначення можливості створення університету світового класу в Україні.

Стан дослідження. Найбільш активно дослідження перспектив розвитку вищої освіти здійснюються в країнах, що є лідерами міжнародних рейтингів університетів та розвитку міжнародної вищої освіти, тобто у США, Великій Британії, Німеччині, Франції, Австралії, Японії, Китаї, зокрема Ф. Альтбах, К. Морман, Х. Левін (США), С. Маргінсон (Австралія), Н. Фуруширо (Японія), Дж. Найт (Канада), Р. Дім (Німеччина), К. Х. Мок (Гон-

конг), К. Л. Нгок, В. К. Гуо (Китай), М. ван дер Венде (Нідерланди), Дж. Хьюсман, Д. Уотсон (Велика Британія), У. Тайхлер (Німеччина), М. Квієк (Польща), М. Згуровський, С. Кубраков (Україна) та ін. У дослідженнях цих та ряду інших науковців визначені місія та перспективи розвитку вищої освіти в глобалізованому суспільстві знань, показані тенденції до інтернаціоналізації діяльності університетів, до перетворення їх на конкурентоспроможні.

Виклад основного матеріалу. Останні десятиліття розвинені країни світу акцентують увагу на рейтингах університетів, оскільки вони відображають загальне визнання економічного зростання і конкурентоспроможності країни в світі, котрий все більше залежить від знань, а університети відіграють ключову роль в цьому контексті [5].

У доповіді Світового Банку (World Bank) "Про світовий розвиток на 1998/99 рр.", присвяченій розбудові економіки знань акцентується увага на чотирьох ключових елементах: адекватній економічній інституційній системі, високорозвиненому людському капіталу, динамічній інформаційній інфраструктурі та ефективній національній інноваційній системі. Третинна освіта займає центральне місце в кожному з чотирьох елементів, на яких заснована загальна схема, але особливо важливу роль вона відіграє у створенні високорозвинутого людського капіталу та ефективної національної інноваційної системи [7].

Підтвердженням того, що саме академічний світ є рушієм суспільного прогресу є глобальний огляд з патентних розробок, котрий показав, що саме університети та науково-дослідні інститути, а не фірми є двигунами наукового прогресу в галузі біотехнологій [2].

У національному контексті також спостерігаємо явища, коли університетська наука в Україні примножує результати і технології, важливі для економіки, оборони, агропромисловості, охорони здоров'я та інших сфер життя нашої країни. На цьому наголосила Міністр освіти і науки Лілія Гриневич, презентуючи каталог "Інноваційні розробки університетів та наукових установ МОН". Збірник, виданий Міністерством освіти і науки України, містить інформацію про 240 інноваційних науково-технічних розробок 30 університетів. Усі ці розробки відповідають перспективним напрямам української економіки.

"У більшості успішних країн університетська наука є найдинамічнішим сегментом наукового пошуку, бо так до досліджень залучаються аспіранти й студенти. У цьому питанні Україна нарешті відірвалася від радянської спадщини, коли виші вважалися лише місцем для навчання. Зараз наша університетська наука стає більш динамічною та ефективною..., є зразки наукових досліджень, які вже мають промислове виробництво й успішно використовуються в різних сферах", – зазначила Лілія Гриневич [8].

Таким чином, визнання університетської освіти рушієм суспільного прогресу, уособлення в ньому розвитку державної економіки приковує увагу дослідників до університетів світового класу та прагнення держав до його створення.

Термін "університет світового класу" асоціюється не тільки з високою якістю навчальної та науково-дослідницької діяльності в галузі теоретичної освіти, а й, що важливіше, є синонімом високого потенціалу вищої освіти для успішної конкуренції на світовому ринку освітніх послуг через надбання та створення випереджальних знань [5].

Щодо визначення поняття університетів світового класу єдиної чіткої думки серед зарубіжних науковців не існує. Деяким вченим, які пояснюють, чим відрізняються університети світового класу від звичайних, запропонували низку основних характерних особливостей: висококваліфікований навчальний склад, видатні результати наукових досліджень, якісне навчання, великі обсяги фінансування з державних та недержавних джерел, наявність якісно підготованих студентів, наявність іноземних студентів; академічна свобода, чітко визначені структури управління та добре обладнані приміщення для навчального процесу, проведення наукових досліджень, адміністративної роботи та суспільного життя студентів [1].

Характеристику університету світового класу охоплює широкі параметри від міжнародної репутації вишу до більш абстрактних понять, що важко піддаються об'єктивній оцінці, як внесок університету в розвиток суспільства. Намагаючись запропонувати більш чітке визначення університету світового класу, американський вчений Джаміль Салмі приходять до висновку, що в основі видатних результатів цих вузів (висока репутація випускників, сучасних наукових досліджень та їх впровадження) лежать три взаємодоповнюючі фактори: *висока концентрація талантів* (викладачів і студентів); *достаток ресурсів* для створення сприятливих умов навчання та проведення провідних наукових досліджень; *структура управління закладом вищої освіти, яка сприяє стратегічному розвитку*, інновацій та гнучкості, що дозволяє йому приймати рішення і керувати ресурсами без бюрократичних перешкод [5].

Варто зазначити, що у географічному плані найбільший відсоток університетів світового класу розташовані на території США. Ці університети відрізняються своїм

статусом приватних закладів вищої освіти, а від так і мають більшу автономію (фінансову, кадрову, академічну), швидше реагують на потреби ринку праці та економіки. Звичайно передумовою такої автономії є розробка сприятливої законодавчої бази. Тому роль та позиція держави у даному питанні наразі є вирішальною.

Проте у США в минулому роль держави у формуванні університету світового класу не була вирішальним фактором. Історія університетів, що належать до Ліги Плюща в Сполучених Штатах, показує, що вони домоглися видатних успіхів, перш за все, в результаті збільшення власних ресурсів, а не втручання держави. Сьогодні навряд чи можна очікувати, що університет світового класу може бути створений без сприяння суспільства і прямої фінансової підтримки держави. Створення умов для проведення сучасних наукових досліджень вимагає великих капіталовкладень.

Міжнародний досвід дозволяє виявити три основних стратегії, які сприяють створенню університетів світового класу: уряд може вибрати декілька з існуючих вузів, що мають потенціал для перетворення їх в передові заклади вищої освіти і надати їм істотну підтримку; уряд може стимулювати існуючі виші до злиття і трансформації в новий університет, який міг би забезпечити додаткові економічні вигоди для закладу, що є властивим установі світового класу; уряд створює новий університет світового класу з нуля [5].

Наразі Уряд України робить конкретні кроки до відбору та підтримки університетів-лідерів. Зокрема, розроблено механізм оцінювання якості та результативності діяльності вітчизняних вишів з метою відбору найкращих для подальшого їх розвитку та зміцнення їхніх позицій у вітчизняному та світовому освітньому просторі. Таким чином, Нацрада з питань розвитку науки і технологій схвалила проект Порядку державної атестації закладів вищої освіти у частині провадження ними наукової (науково-технічної) діяльності. Наразі він погоджується з центральними органами виконавчої влади і після доопрацювання буде направлений на затвердження в Кабмін. У проекті, зокрема, закладено, що виші оцінюватимуть авторитетні експерти на підставі об'єктивних цифрових показників результативності напряму за минулі 5 років і його теперішнього потенціалу, наукового звіту за той-таки період і плану розвитку ще на 5 років. За підсумками оцінки науковий напрям університету відноситься до однієї з 3 груп: А – лідери, яким базове фінансування належить пріоритетно; Б – міцні "середняки", які отримуватимуть базове фінансування за наявності коштів; В – ті, які мають значення насамперед для навчальної роботи університету, а відтак на базове фінансування претендувати наразі не можуть. [10]. Планується оцінювати насамперед сім окремих наукових напрямів в університетах: аграрні науки та ветеринарія, воєнні науки і національна безпека, гуманітарні науки і мистецтво, суспільні науки, біологія та охорона здоров'я, математичні і природничі науки, технічні науки [11].

Відтак, у 2018 році буде започатковано атестацію українських вишів щодо їх наукової діяльності – це дозволить в майбутньому почати базове фінансування університетської науки за результатами такої атестації. Це рішення ухвалила Нацрада з питань розвитку науки і технологій на чолі з Прем'єр-міністром Володимиром Гройсманом 16 січня 2018 року, під час першого засідання. Міністр освіти і науки Л. Гриневич наголосила, що базове фінансування на науку для закладів вищої освіти буде інструментом підтримки найкращих наукових напрямів, які обиратимуть за чіткими, прозорими критеріями. Базове фінансування також допоможе підтримати

найактуальніші наукові напрями, залучити до досліджень більше молодих науковців, даватиме ширші можливості для вчених. Так, воно даватиметься на 5 років під розвиток певного наукового напрямку. Таким чином, базове фінансування отримають найкращі й найбільш ефективні університети.

Щодо другого способу модернізації, зміцнення та розвитку потенціалу університетської освіти – ініціативи Уряду України до злиття існуючих вишів з метою забезпечення синергізму, що є властивим установі світового класу, на практиці зустрічаємо опір керівництва закладів вищої освіти, що повинен бути введений до складу іншого. До прикладу Розпорядженням КМУ від 20.01.2016 р. №44-р "Про реорганізацію Буковинського державного фінансово-економічного університету", у якому йде мова про рішення Кабінету Міністрів щодо приєднання Буковинського державного фінансово-економічного університету до Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Колектив та адміністрація БДФЕУ зустріли таке рішення рішучим супротивом та зверненнями до уряду переглянути своє рішення. МОН України аргументувало таке рішення тим, що БДФЕУ не входить до числа 124 закладів вищої освіти, які мають публікації за даними Scopus, у той час як ЧНУ імені Ю. Федьковича займає п'яте місце у цій категорії, також жоден працівник не представлений в даних Бібліометрики української науки на сайті Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, а також ґрунтуючись на постанові Верховної Ради України від 11 грудня 2014 року № 26-VIII, а саме проведенні оптимізації мережі закладів вищої освіти [10]. Отже, зрушення у вітчизняній освітній політиці від кількості до якості можемо спостерігати на практиці.

На нашу думку та з точки зору зарубіжних науковців, що досліджують питання розвитку університетської освіти та становлення університетів світового класу, зокрема, державі з економікою, що розвивається буде складно самостійно планувати створення університету світового класу. У такому випадку суттєвим є сприяння Світового Банку, як у технічній допомозі для надання сприяння у визначенні можливих і доступних варіантів; оцінці необхідної кількості елітних університетів і отримання належної фінансової підтримки шляхом аналізу існуючих і прогнозованих коштів; визначенні в кожному конкретному випадку спеціфічної місії закладу вищої освіти; допомога і посередництво новим елітним вузам в контактах із зарубіжними вузами і напрацювання відповідного досвіду за допомогою участі в міжнародних семінарах та навчально-ознайомлювальних поїздках. Всесвітній банк може також сприяти політиці діалогу між різними сторонами і партнерами, зацікавленими в тому, щоб надати підтримку новому закладу вищої освіти. Передбачена і фінансова підтримка для проведення попередньої оцінки вартості всіх витрат від складання проекту до створення такого закладу вищої освіти.

Світовий досвід вже дав приклади того, якими ключовими характеристиками повинен володіти елітний заклад вищої освіти – це висока концентрація талантів, достаток ресурсів і гнучке управління. Є і успішний досвід – від вдосконалення або злиття вже існуючих до створення абсолютно нових університетів.

Досить агресивною є політика США щодо концентрації талантів у своїх університетах світового класу. Університети, розуміючи важливість наявності висококласних фахівців – науковців, викладачів, котрі у свою чергу приведуть до створення якісно нових знань, винаходів та підготовки висококласних та конкурентоздатних випускників, створюють вельми сприятливі умови та потужну систему мотивації аби залучити найкращих викладачів, науковців.

Звертаючись до американського досвіду, як передового у питанні, звернемо увагу на Каліфорнійський університет у Лос-Анджелесі (UCLA – University of California, Los Angeles). Тут розбудована сприятлива система управління, яка дозволяє ефективно залучати та утримувати кращих викладачів і дослідників, реалізуючи такі методи забезпечення конкурентоспроможності університету на світовому ринку освітніх послуг [4]. Зобов'язання щодо виконання навчальної роботи у всіх штатних професорів єдині і складають чотири-п'ять лекційних курсів за навчальний рік. При перекладі в лекційні години це означає, що викладач повинен провести 120 (або 150) годин лекцій і 120 (або 150) годин консультацій за весь навчальний рік; тобто його аудиторне навантаження за навчальний рік становить, як правило, 240 або 300 години [3]. Фактом прозорості діяльності Каліфорнійського університету є Інформаційна відкритість, достовірність і загальнодоступність інформації в Інтернеті про його діяльність. Так, наприклад, обсяг навчального навантаження, тривалість контракту і рівень заробітної плати відразу ж обумовлюються при прийомі викладача на роботу. Більш того: ці дані вказуються в тексті оголошення про конкурс на конкретну посаду.

Умов ринкової конкуренції, а також відбору кращих претендентів в Каліфорнійський університет сприяє і той факт, що відомості про реальну заробітну плату всіх професорів, дослідників, адміністраторів та інших працівників розміщені в Інтернеті і є загальнодоступними. Система доплат, преміювання та кар'єрного зростання академічного персоналу університету регламентується відповідними університетськими положеннями, які носять рекомендаційний характер. При цьому в університеті не застосовується система преміювання (за публікаційну активність, якість лекцій, перевищення навчального навантаження та ін.). Збільшення грошової винагороди викладачам здійснюється в результаті зміни базової заробітної плати шляхом переходу на наступний рівень, який може здійснюватися з ініціативи як адміністрації, так і самого викладача.

Ефективна система академічних контрактів і спеціальна система соціальної підтримки професорів і співробітників університету передбачає університетську систему пенсійного, медичного та соціального забезпечення, обсяг коштів якої становить близько 14% від обсягу фонду основних коштів бюджету Каліфорнійського університету; систему підвищення кваліфікації викладачів з повним звільненням від навчального навантаження; відсутністю обмежень на вік викладача.

Істотною відмінністю професорсько-викладацького складу Каліфорнійського університету є те, що переважна більшість штатних викладачів університету активно займається науково-дослідницькою роботою, що дозволяє розглядати університет не тільки як успішну освітню установу, але і як престижний науковий центр, який має високу міжнародну репутацію в галузі як наукових досліджень, так і підготовки висококваліфікованих фахівців. Конкурентною перевагою Каліфорнійського університету в процесі пошуку та залученні до університету викладачів і дослідників високого класу є ефективна система найму на роботу штатних співробітників, при якій професори і доценти приймаються на роботу на необмежений термін, а асистенти професорів – на термін не більше восьми років.

Сформована сприятлива по відношенню до академічного персоналу система управління, яка спирається на думку професійного співтовариства і дозволяє ефективно здійснювати пошук, залучення та утримання викладачів і дослідників високого класу. При цьому дана система пошуку і відбору кваліфікованих кадрів націлена на відбір

ефективних викладачів і дослідників не тільки серед громадян США, але і серед громадян інших країн. Доречно відзначити той факт, що серед викладачів Каліфорнійського університету більше третини є іноземними громадянами або особами іноземного походження, що наочно демонструє фактор інтернаціоналізації при формуванні академічного персоналу університету.

Отже, дослідженням виявлено, що у Каліфорнійському університеті сформовані і ефективно діють всі необхідні компоненти університету світового класу: концентрація талантів, сприятлива система управління і гідне фінансування. При цьому взаємодія цих складових відбувається в умовах повної інформаційної відкритості та довіри до громадської думки.

Як бачимо, вихід на міжнародний ринок є досить об'ємним процесом та потребує значних затрат часу, людського потенціалу та значних фінансових ресурсів. Проте на національному рівні спостерігаються реальні кроки у цьому напрямі. До прикладу, вагомим напрацюванням на користь вітчизняної університетської освіти вважаємо входження з 21 вересня 2016 року українських університетів до одного з найвпливовіших рейтингів світу – Times Higher Education World University Rankings. Список очолює Київський національний університет імені Тараса Шевченка на позиції 801 серед 980 найкращих університетів з 79 країн світу. За ним слідує на позиціях 1001+ – Львівський національний університет імені Івана Франка, Національний університет "Львівська політехніка", Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського", Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. Оцінювання університетів відбувалось за 13 показниками ефективності у 5 сферах (навчальний процес, дослідницький процес, аналіз цитування за Scopus, міжнародна співпраця, фінансування промисловістю досліджень) [6].

Висновки. Серед особливостей розвитку університетської освіти спостерігається прагнення країн та урядів до заснування університетів світового класу, що свідчить про конкурентоспроможність держави у сьогоdnішніх реаліях становлення суспільства знань, суспільного прогресу та розвитку технологій. З цією метою провідні американські дослідники пропонують різні підходи – від створення абсолютної нових університетів до об'єднання або модернізації наявних в країні. Уряд України та МОН відреагував на тенденції розвитку світового освітнього простору рішучими діями оптимізації закладів вищої освіти з метою синергізму, заплановано атестацію університетів, з метою виділення найперспективніших для подальшого зміцнення їх позицій. Університети на своєму рівні працюють над розвитком власного потенціалу та вже має конкретні результати – входження у престижні світові рейтинги, публікації в індексованих виданнях, участь у міжнародних проектах та ін. Істотним напрямом забезпечення конкурентоспроможності будь-якого університету в світі є формування на його рівні плеяди талантів – професорів, дослідників, які навчаються і управлінців. Проведений вище аналіз цього напрямку забезпечення конкурентоспроможності провідних університетів США показав, що створення в Каліфорнійському університеті гідних умов роботи для академічного персоналу за рахунок сприятливої системи управління університетом не тільки формує плеяду талантів серед професорів і дослідників, а й забезпечує навчання і підготовку талановитих студентів, магістрантів і аспірантів, а також сприяє, в їх особі, становленню професіоналів і людей, затребуваних суспільством. У національному контексті вхід кількох вітчизняних університетів у престижні світові

рейтинги виділяє їх поміж інших українських університетів як потужних наукових і навчальних центрів, що впливає на їх позицію у внутрішньодержавних рейтингах.

Список використаних джерел

1. Altbach Ph. G. "The Costs and Benefits of World-Class Universities: An American's Perspective". Hong Kong America Center, Chinese University of Hong Kong, Hong Kong, China. 2003.
2. Cookson C. "Universities Drive Biotech Advancement" // Financial Times Europe, 2007. – May 7, 3.
3. Halin V. G. Systems of remuneration and the academic contracts of Professors of the Californian University of Los Angeles and St. Petersburg State University [Sistemy voznagrazhdeniya i akademicheskikh kontraktov professorov Kaliforniiskogo universiteta v Los-Andzhelese i SanktPeterburgskogo gosudarstvennogo universiteta] // Messenger of the St. Petersburg University [Vestnik S.-Peterb. un-ta]. Ser. 5: Economy. – 2013. – V. 3. – P. 95–109.
4. Roadmap to world-class university, Yaroslav Kouzminov, Rector October 25.2013.
5. Salmi J. The Challenge of Establishing the World Class Universities, 2009 by The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.
6. Times Higher Education World University Ranking 2018. Source: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2018/world-ranking/#/page/0/length/25/locations/UA/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats
7. World Development Report 1998/99 Oxford University Press Edition
8. Інноваційні розробки університетів та наукових установ МОН /України. Електронний доступ: <https://mon.gov.ua/ua/news/bezpirotniki-nanosuputniki-novitni-medzasobi-sistemi-dlya-energoefektivnosti-zahisnij-odyag-mon-predstavilo-240-innovacijnih-rozrobok-ukrayinskih-universitetiv>
9. Найкращі українські виші зможуть отримати базове фінансування на науку за результатами атестації – рішення Нацради розвитку науки і технологій <https://mon.gov.ua/ua/news/najkrashi-ukrayinski-vishi-zmozhot-otrimati-bazove-finansuvannya-na-nauku-za-rezultatami-atestacij-rishennya-nacradi-rozvitku-nauki-i-tehnologij>
10. Косов Ю. В. Созвездие талантов – ключевой фактор формирования университетов мирового класса: российский и зарубежный опыт / Ю. В. Косов, В. Г. Халин, В. В. Фокина // Научно-практический журнал "Управленческое консультирование". – 2014. – № 6 (66). – С. 104–109.
11. Халин В. Г. Системы вознаграждения и академических контрактов профессорov Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе и Санкт-Петербургского государственного университета / В. Г. Халин // Vestnik S.-Peterb. un-ta. Ser. 5: Экономика. – 2013. – Вып. 3. – С. 95–109.

References

1. Altbach Ph. G. "The Costs and Benefits of World-Class Universities: An American's Perspective". Hong Kong America Center, Chinese University of Hong Kong, Hong Kong, China. 2003.
2. Cookson C. "Universities Drive Biotech Advancement" // Financial Times Europe, 2007. – May 7, 3.
3. Halin V. G. Systems of remuneration and the academic contracts of Professors of the Californian University of Los Angeles and St. Petersburg State University [Sistemy voznagrazhdeniya i akademicheskikh kontraktov professorov Kaliforniiskogo universiteta v Los-Andzhelese i SanktPeterburgskogo gosudarstvennogo universiteta] // Messenger of the St. Petersburg University [Vestnik S.-Peterb. un-ta]. Ser. 5: Economy. – 2013. – V. 3. – P. 95–109.
4. Roadmap to world-class university, Yaroslav Kouzminov, Rector October 25.2013.
5. Salmi J. The Challenge of Establishing the World Class Universities, 2009 by The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.
6. Times Higher Education World University Ranking 2018. Source: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2018/world-ranking/#/page/0/length/25/locations/UA/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats
7. World Development Report 1998/99 Oxford University Press Edition.
8. Innovacijni rozrobky universitetiv ta naukovyx ustanov MON Ukrayiny. Elektronnyj dostup: <https://mon.gov.ua/ua/news/bezpirotniki-nanosuputniki-novitni-medzasobi-sistemi-dlya-energoefektivnosti-zahisnij-odyag-mon-predstavilo-240-innovacijnih-rozrobok-ukrayinskih-universitetiv>
9. Najkrashhi ukayinski vyshi zmozhot otrymaty bazove finansuvannya na nauku za rezultatami atestaciyi – rishennya Nacrazy rozvytku nauky i tehnologij <https://mon.gov.ua/ua/news/najkrashi-ukrayinski-vishi-zmozhot-otrimati-bazove-finansuvannya-na-nauku-za-rezultatami-atestacij-rishennya-nacradi-rozvitku-nauki-i-tehnologij>
10. Kosov Yu. V. Sozvezdye talentov – ključevoj faktor formyrovannya unyversytetov myrovogo klassa: rossyskij y zarubezhnyj opyt / Yu. V. Kosov, V. G. Xalyn, V. V. Fokyna // Nauchno-praktycheskij zhurnal Upravlencheskoe konsultirovanye. – 2014. – №6 (66). – S. 104–109.
11. Xalyn V. G. Systemy voznagrazhdeniya y akademicheskix kontraktov professorov Kalyformijskogo unyversyteta v Los-Andzhelese y Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo unyversyteta / V. G. Xalyn // Vestnyk S.-Peterb. un-ta. Ser. 5: Ekonomika. – 2013. – Vyp. 3. – S. 95–109.

Надійшла до редколегії 17.01.18

I. Mariuts, PhD (Pedagogical Sciences), Assistant Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

THE WORLD CLASS UNIVERSITIES IN THE AMERICAN AND NATIONAL CONTEXT

The article highlights the features of creating World Class Universities. The experience of American universities has been studied according to the California University of Los Angeles. In comparison, in the article described the steps of the Ukrainian government and the universities in the direction of creating World Class Universities in the country.

The paper is devoted to the analyses of the World Class University concept as an optimal model of university in the context of modernity. The author stresses the important of conducting researches and successful internationalization as the criteria of effectiveness of academic activities. In addition, he observes university rankings as the instruments of comparison of university activities and the tools for achieving of the highest world standards in academic area.

Keywords: university education, universities of the world class, knowledge economy, university potential.

УДК 378

А. Марушкевич, д-р пед. наук, проф.
А. Журавльова, магістрант освітньої програми "Педагогіка вищої школи"
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ МОЛОДІ: ПОГЛЯДИ МИСЛИТЕЛІВ РІЗНИХ ЧАСІВ

Проаналізовано погляди окремих мислителів давніх часів і нинішніх учених щодо компетентісного підходу до навчання, підготовки до самостійного життя молоді й реалізації на практиці її можливостей. Увагу зацентровано на тому, що проблема компетентісного підходу є досить обговорюваною у середовищі українських і зарубіжних учених. Наголошено, що вона своїми витокami сягає сягає глибокої давнини і знайшла втілення в наукових поглядах відомих світу філософів. Зазначено, що у XX ст. зі зміною підходів до організації праці значення компетентісного підходу в підготовці молоді до життєдіяльності набуло особливого значення. Розкрито значення застосування компетентісного підходу до навчання студентів у наш час.

Ключові слова: філософи, мислителі, компетентність, компетентісний підхід, професійна діяльність, кваліфікація, ринок праці.

Постановка проблеми. На нинішньому етапі розвитку українського суспільства в якості надважливого постало питання забезпечення освітнього процесу шляхом реалізації у закладах вищої освіти компетентісного підходу до навчання молоді. Такий підхід застосовують у багатьох країнах, оскільки він є запорукою досягнень у життєво важливих сферах функціонування кожної держави: науці, культурі, мистецтві, виробництві тощо. У цьому руслі важливим є внесення суттєвих змін у розвиток технологій навчання та забезпечення закладів вищої освіти компетентними, а не лише кваліфікованими фахівцями, оскільки компетентний фахівець вирізняється серед інших тим, що творчо реалізує в своїй професійній діяльності знання, уміння та навички, займається саморозвитком, постійно працює над своїм самовдосконаленням, пізнанням найновіших здобутків людства, шанобливо ставиться до виконання своїх обов'язків.

На застосування компетентісного підходу в підготовці молоді до майбутньої професійної діяльності орієнтують нова редакція Закону України "Про вищу освіту" (2014р.), Національна рамка кваліфікацій (2011), інші законодавчі та програмні документи.

Всебічний аналіз ученими категорії "компетентність", висвітлення у наукових джерелах необхідності використання її в науковому обігу спонукають до узгодження позиції щодо застосування в Україні компетентісного підходу до навчання молоді, що породжує необхідність у з'ясуванні особливостей його реалізації в різні історичні періоди.

Стан дослідження.

Компетентісний підхід як особливо дієвий у забезпеченні знаннями студентської молоді є досить обговорюваним у середовищі українських та зарубіжних учених. Вагомий внесок у його розвиток внесли Л. Буркова, Н. Муранова, О. Овчарук, О. Пометун, М. Пустовий, М. Сосніна, Н. Табачук, М. Філатов, А. Хуторський, Ю. Швалб. Аналіз зарубіжного досвіду впровадження компетентісного підходу наявний у працях Г. Сухобської, Л. Монахової, В. Федотової, В. Павлової, Н. Ситіної та ін.

Більшість дослідників вважають, що компетентісний підхід глибоко відображає модернізаційні процеси, які мають місце в країнах світу. Вони вказують на те, що він

гарантує високий рівень і результативність підготовки спеціаліста (Г. В. Лежнина); сприяє оновленню змісту педагогічної освіти (В. М. Антипова, К. Ю. Колесина, Г. А. Пахомова, І. Д. Фрумін); посилює практичну орієнтацію освіти (А. Л. Андреев); орієнтує на побудову освітнього процесу відповідно до очікуваного чи бажаного результату (І. Зимня) та ін.

Мета статті – на основі аналізу наукових джерел розкрити актуальні ідеї компетентісного підходу до навчання молоді в поглядах мислителів різних часів для усвідомлення важливості його застосування в умовах нинішнього розвитку освітньої галузі України.

Завдання: виявити актуальні ідеї щодо компетентісного підходу до навчання молоді в поглядах мислителів різних часів; довести значення компетентісного підходу для підготовки фахівців у закладах вищої освіти.

Виклад основних положень.

Проаналізувавши значну кількість наукових джерел, ми відзначаємо, що терміни "компетенція" "компетентність", "компетентісний підхід" широко ввійшли в науковий обіг. Їх використання у працях учених спостерігаємо орієнтовно з кінця 1960-х – початку 1970-х років XX століття у зарубіжній літературі, а з кінця 1980-х років – у вітчизняній. Проте, вивчаючи давніші джерела, знаходимо підтвердження реалізації компетентісного підходу у підготовці молоді до життя і праці, яка має витік з далекого минулого.

Відомо, що в античний період філософи великого значення надавали впливу душі на активність тіла її ролі в регулюванні поведінки людини і пізнанні нею світу. Філософи Стародавньої Греції звернули увагу на те, що саме практична діяльність людини, її природні якості, особливо, розумові, є першоосновою гармонійного розвитку.

У своєму вченні Демокрит (бл. 460–370 рр. до н. е.) висловив думку про необхідність добре мислити, говорити і робити Операції мислення, комунікації та дії він розглядав як найважливіші [7]. В цю ідею гармонійно вписується ряд компетенцій, які мають бути засвоєні наставниками.

Важливими є окремі погляди Сократа (469–399 рр. до н. е.), який стверджував, що розвиток вроджених

знань уможливлених не тільки під впливом зовнішнього спонукання, а й на основі внутрішньої потреби в цих знаннях. Грунтуючи свої погляди на основі вивчення практичної сторони діяльності особистості він зробив висновки, що знаннями є поняття про предмет і оволодіння ними веде до досягнення мети. Кінцевий же результат всіх практичних дій за Сократом розглядається як формування і розвиток розуму, який у свою чергу сприяє виробленню нових понять [10].

В епоху Просвітництва мислителями були висунуті наукові гіпотези та ідеї, які стали підґрунтям розвитку компетентнісного підходу у підготовці молоді до життєдіяльності. Особливо значущими є їх погляди про розвиток професійних здібностей людини. Думки французьких філософів щодо невичерпних можливостей вдосконалення людини вплинули на розвиток психолого-педагогічних теорій про важливість підкріплення теоретичного знання практичною діяльністю.

У працях Ж. Ж. Руссо знаходимо ідеї про вплив на виховання людини досвіду, набутого у процесі її взаємодії з речами [8] Й. Г. Песталоцці наголошував на необхідності поєднання навчання особистості з професійною діяльністю. Взаємозв'язок навчання з практикою розглядали В.Гумбольдт, А. Дістервег, Р. Оуен і ін. [12].

Пізніше про можливості розвитку людини як компетентного фахівця в окремо взятій галузі науки чи сфері виробництва йшлося у працях Е. Торндайка (1874 – 1949), який доводив, що сенс активних дій організму людини залежить від рівня її адаптації до середовища, а звідси і розвиток професійної компетентності фахівця відбувається під впливом професійного середовища [12].

Психолог Ерік Еріксон (1902-1994) доводив, що формування компетентності у людини відбувається паралельно з розвитком її самоактуалізації, працьовитості, старанності, виконанням певної роботи не окремо, а поряд і разом з іншими людьми [2].

У ХХ столітті у зв'язку з акцентуванням уваги на професійній діяльності кадрів, рівнях їх кваліфікації, все частіше зосереджується увага вчених на понятті компетентнісного підходу, його значенні для певного виду діяльності.

У США, починаючи з 1930-х років, поняття кваліфікація стало розглядатися з метою систематизації сфер зайнятості. Це дало поштовх до усвідомлення вченими та тлумачення ними поняття компетенції, розгляду проблеми практичної спрямованості професійної освіти.

У 60-70-х років ХХ століття категорія "компетенція" стала використовуватися фахівцями різних галузей у зв'язку з потребою у професійній пристосованості людини до постійно змінюваних умов, її ефективної взаємодії з навколишнім середовищем.

Опублікована в Лондоні у 1984 році робота Дж. Равена "Компетентність в сучасному суспільстві" містить тлумачення, які можна замінити одне іншим характеризуючи складові ефективної поведінки людини. Ним виділено ряд категорій компетентності, які є актуальними в сучасній практиці [11]. Інші вчені підкреслювали, що компетентність є кінцевим результатом навчання, а для різних видів діяльності є свої види компетентностей.

У працях Л. Пітера компетентність трактується як стан, що дозволяє діяти; здатність і вміння виконувати певну функцію; спосіб дій, що призводить до певного результату. На його думку компетентний керівник – це той, хто фінансує, підбирає штати, організовує, контролює, підтримує контакти з людьми, відділами, організаціями задля досягнення поставленої мети, а некомпетентний не вміє внести в свою діяльність необхідної для забезпечення успіху керівної ідеї [9].

У кінці 70-х і на початку 80-х років компетентнісний підхід став вивчатися з позиції платформи вдосконалення людини. У цей час як у бізнесі, так і в освітньому середовищі компетенції та компетентності виділяються в якості предмета всебічного розгляду та наукового аналізу. На розвиток компетентнісного підходу впливають глобалізаційні процеси; необхідність швидкого реагування на виклики інформаційного суспільства; нові вимоги до якості освіти, підготовки фахівців тощо. Компетентність починають розглядати не як опис процесу її набуття, а як характеристику того, що здатна робити людина. Вона формується і виявляється у зв'язку з діями у конкретних ситуаціях. Її не слід трактувати як зріз знань, умінь, навичок, а на основі чітко визначених, затверджених стандартів, які є характеристикою того, що може робити індивід після завершення навчання.

І. Зимня акцентує увагу на відображеному у зарубіжному досвіді сформульованих компетентностей, на яких базується освіта: навчитися пізнавати, робити, жити разом [3].

А. Хуторської використовує термін "освітні компетенції", які пояснює особистісно-діяльнісним підходом до освіти. Він розмежовує розуміння понять компетенція і компетентність доводячи, що компетенція означає коло питань, у яких людина добре обізнана, включає сукупність взаємозв'язаних якостей особи (знань, умінь, навичок, способів дій, досвіду, здібностей), а компетентність у його баченні – це особова якість [13].

За роки незалежності України запровадження нової системи оцінювання навчальних досягнень тих, хто навчається, вивело компетентнісний підхід на якісно новий щабель розвитку відповідно до європейських освітніх стандартів [14]. Упродовж останніх десяти років з'явилося багато публікацій з питань його впровадження. У вищій освіті застосування компетентнісного підходу полягає в тому, що студенти працюють над набуттям і розширенням самостійного досвіду вирішення реальних завдань, розвивають здібності адаптації до будь-якої незвичної ситуації і знаходять раціональні рішення висунутих завдань.

Постійно з'являються нові вимоги до засобів навчання. Доцільно віддати перевагу тим із них, які наближені до життя із залученням досвіду студентів, сприяють розв'язанню комунікативно-ситуативних завдань, стимулюючи активну мисленнєву діяльність молоді [4]. За умови впровадження компетентнісного підходу відбувається застосування моделі особистісно-орієнтованого освітнього процесу, яка передбачає визнання студента його суб'єктом, носієм якостей, набутих через вміння та бажання навчатися [1].

На сьогоднішній день у вищій освіті застосування компетентнісного підходу відстежується в орієнтації всього освітнього процесу на досягнення цілей; постійному зворотному зв'язку у вигляді поточної і підсумкової оцінки проміжних і кінцевих результатів знань, умінь, практичних навичок; створенні системи управління закладом вищої освіти, визначенні порядку запровадження важелів управління якістю освіти [6].

В умовах запровадження компетентнісного підходу суттєвих змін зазнали форми та методи організації освітнього процесу. У загальному обсязі підготовки студентів окреслилася тенденція до скорочення лекційного фонду та збільшення часу на самостійну роботу. Практичні і семінарські заняття з різних навчальних дисциплін наповнені формами і методами активного навчання. Найбільшої популярності набувають: метод проектів, проблемні медіатехнології, мікровикладання та ін. [5].

Висновки. Аналізуючи ідеї філософів різних часів, які стосуються забезпечення компетентнісного підходу до навчання молоді, ми дійшли висновку про те, що у

найдавніші часи світової історії вони звертали увагу на практичну діяльність особистості та ті її якості, які є першоосновою гармонійного розвитку. Мислительні операції, комунікативна діяльність, здатність якісно забезпечувати певний вид роботи тощо залежать від компетентного наставництва. Компетентнісний підхід в історично ближчі до нашого часу періоди почав здійснюватись з позиції вдосконалення людини. На сьогодні студентство за умови застосування викладачами компетентнісного підходу працює над набуттям власного досвіду майбутньої професійної діяльності, розвитком своїх здібностей, саморозвитком. Компетентнісний підхід орієнтує на формування активності, творчого ставлення до процесу реалізації освітніх змін. Упровадження ключових компетентностей у зміст навчання молоді та здійснення відповідного моніторингу якості освіти в нашій країні супроводжується обговоренням серед фахівців і педагогічної громадськості.

Компетентнісний підхід сприяє розширенню академічних свобод вищих закладів освіти, посиленню адаптивності стандартів до місцевих, регіональних, національних і міжнародних контекстів, підвищенню орієнтації результатів освіти на вимоги ринку праці.

Список використаних джерел

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14
2. Гейвин, Х. Когнитивная психология / Х. Гейвин. – СПб.: Питер, 2003. – 272 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Elektronnyy resurs] / И.А.Зимняя // Интернет-журнал "Эйдос". – 2006. – 5 мая. – Режим доступа до журн.: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
4. Каныковський І.Є. Індивідуальні освітні траєкторії як необхідність сучасного процесу професійної підготовки фахівця [Elektronnyy resurs]. – Режим доступу: lib.khnu.km.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/1517/1/5.doc
5. Коваль Л. В. Сучасні тенденції модернізації професійної підготовки майбутніх учителів у зарубіжних країнах [Elektronnyy resurs] / Л.В. Коваль. – Режим доступу: <http://hbuv.gov.ua/>
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина; за заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К. І. С., 2004. – 112 с. – (Бібліотека з освітньої політики).
7. Лурье, С. Я. Демокрит. Тексты. Перевод. Исследования / С.Я. Лурье. – Л.: Наука, 1970. – 664 с.
8. Никифоров, А. Л. Философия и история науки: учебное пособие / А. Л. Никифоров. – М.: ИНФРА-М, 2014 – 176 с
9. Питер, Л. Дж. Принцип Питера, или почему дела идут вкривь и вкось / Л. Дж. Питер. – М.: Прогресс, 1990. – 230 с.
10. Платон. Апология Сократа. Критон. Ион. Протагор / Платон; ред. А. Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1999. – 864 с.

11. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация/ Дж. Равен; пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.

12. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Л.Ф. Ильичёва, П. Н. Федосеева, С. М. Ковалёва, В. Г. Панова. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

13. Хуторской А. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

14. Шевченко Г.П. Концептуальна сутність компетентнісного підходу: європейський вимір // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 121–130.

References

1. Bolotov V.A., Serikov V.V. Kompetentnostnaya model: ot idei k obrazovatelnoy programme / V.A. Bolotov, V.V. Serikov // Pedagogika. – 2003. – № 10. – S. 8-14
2. Geyvin, KH. Kognitivnaya psikhologiya / KH. Geyvin. – SPb.: Piter, 2003. – 272 s.
3. Zimnyaya I. A. Klyuchevyye kompetentsii – novaya paradigma rezultata sovremenogo obrazovaniya [Yelektronnyy resurs] / I.A.Zimnyaya // Internet-zhurnal "Eydos". – 2006. – 5 maya. – Rezhim dostupu do zhurn.: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
4. Kankovsky I.YE. Indyvidualni osviti trayakaniyi yak neobkhdnist suchasnoho protsesu profesiyanoi pidgotovky fakhivtsya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupu: lib.khnu.km.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/1517/1/5.doc
5. Koval L. V. Suchasni tendentsiyi modernizatsiyi profesiyanoi pidgotovky maybutnikh uchyteliv u zarubizhnykh krayinakh [Elektronnyy resurs] / L. V. Koval. – Rezhym dostupu: <http://hbuv.gov.ua/>
6. Kompetentnisnyy pidkhd u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayinski perspektivy: / N. M. Bibik, L. S. Vashchenko, O. I. Lokshyna; za zah. red. O. V. Ovcharuk. – K.: K. I. S., 2004. – 112 s. – (Biblioteka z osvitiyoi polityky).
7. Lurye, S. YA. Demokrit. Teksty. Perevod. Issledovaniya / S. YA. Lurye. – L.: Nauka, 1970. – 664 s.
8. Nikiforov, A. L. Filosofiya i istoriya nauki: uchebnoye posobiye / A. L. Nikiforov. – M.: INFRA-M, 2014 – 176 s
9. Piter, L. Dzh. Printsip Pitera, ili pochemu dela idut vkryv i vkos / L. Dzh. Piter. – M.: Progress, 1990. – 230 s.
10. Platon. Apologiya Sokrata. Kriton. Ion. Protogor / Platon; red. A. F. Losev. – M.: Mysl, 1999. – 864 s.
11. Raven, Dzh. Kompetentnost v sovremennom obshchestve: vyvleniye, razvitiye i realizatsiya/ Dzh. Raven; per. s angl. – M.: Kogito-Tsentr, 2002. – 396 s.
12. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar /Pod red. L. F. Il'ichova, P. N. Fedoseyeva, S. M. Kovalova, V. G. Panova. – M.: Sov. Entsiklopediya, 1983. – 840 s.
13. Khutorskoy A. Klyuchevyye kompetentnosti kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmy obrazovaniya / A. Khutorskoy // Narodnoye obrazovaniye. – 2003. – № 2. – S. 58-64.
14. Shevchenko H.P. Kontseptualna sutnist kompetentnisnoho pidkhdou: yevropeyskiy vymir // Realizatsiya yevropeyskoho dosvidu kompetentnisnoho pidkhdou u vyshchiy shkoli Ukrayiny: materialy metodolohichnoho seminaru. – K.: Pedahohichna dumka, 2009. – S. 121–130.

Надійшла до редколегії 11.01.18

A. Marushkevych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
A. Zhuravlova, Master degree student of educational programme "Pedagogy of Higher School"
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

COMPETENCE APPROACH TO YOUTH TRAINING: VIEWS OF THINKERS OF DIFFERENT TIMES

The article analyzes the views of some ancient thinkers and contemporary scholars about the competence approach to learning, preparation for independent life of young people and the realization of its possibilities in practice. The emphasis is placed on the fact that the problem of competence-based approach is quite discussed in the environment of Ukrainian and foreign scientists. It is stressed that it came from ancient times and has embodied in the scientific views of the well known philosophers: ancient scientists drew attention to the influence of the soul on human behavior and knowledge of the world; ancient Greek – on its practical activity as the first principle of harmonious development; in the age of Enlightenment, they drew attention to the need to reinforce theoretical knowledge in practice, etc. It is indicated that in the XX century, with the change of approaches to the organization of work, the importance of the competence approach in preparing young people for life became of particular importance as the necessity of adapting a person to the frequently changing social conditions has increased, the level of orientation of professional education and qualification of staff, the ability of specialists to perform their functions qualitatively and so on. Names and directions of researches of separate thinkers of ancient times and modern scientists on the issue of providing a competence approach in the process of preparing young people for life and professional activity have been mentioned. It has been substantiated the scientists' views about the necessity to implement a competence approach to student learning. The list of the most important legislative and program documents, according to which innovations in the educational process of institutions of higher education are implemented. The significance of applying the competence approach to the teaching of students nowadays has been revealed: the need to provide scientific and pedagogical workers with qualitative lectures, seminars and practical classes, organization of their independent work, constant monitoring of knowledge on professional disciplines, ability to implement skills and abilities in practice, orientation of results training on the demands of the labor market.

Keywords: philosophers, thinkers, competence, competence approach, professional activity, qualification, labor market.

УДК 378

Г. Нагорна, д-р пед. наук, проф., дійсний член АПСН,
Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової, Одеса

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЦІЛІСНОГО ПРОЦЕСУ МУЗИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Представлено теоретико-методологічні основи цілісного процесу музичного дослідження, що забезпечують розвиток музичного мислення магістрів. Розроблено стратегічні і тактичні підходи до дослідження музичного мислення особистості. При цьому провідною методологічною основою всього процесу виникнення і формування в магістрів музичного мислення був раціонально-творчий дослідницький підхід. Дослідження стало методологією музичної освіти, оскільки на його основі та в його процесі відбувався розвиток музичного мислення педагогів-музикантів. Об'єктом дослідження магістрів виступала система відношень інформаційних і стимулювальних ситуацій взаємодії із предметами, явищами музичного мистецтва, що розроблена на основі єдності представлених системного, критеріально-ціннісного й особистісно-діяльнісного підходів під егідою раціонально-творчого підходу. Таким чином, з одного боку, забезпечено досягнення професійної розумності музиканта в ході дослідження ним цілісного музичного процесу, з іншого, – реалізовані провідні ідеї концепції формування музичного мислення особистості, які полягали в тому, що формування зазначеного мислення детерміновано діалектичною єдністю узагальнених розумових дій, які є сутністю та змістом цього мислення, факторів, що впливають на його розвиток, а також системою стратегічних і тактичних підходів, необхідних для його реалізації. Унаслідок чого перетворена система професійної підготовки у вищому закладі освіти з урахуванням підходів до музичної освіти як до дослідження цілісного музичного процесу, дослідження як самокритичної діяльності майбутнього музиканта, музиканта як до особливої особистості, яка займає суб'єктну позицію і сама створює полісуб'єктні відносини в ході взаємодії.

Ключові слова: музичне мислення, професійна розумність, дослідження.

Постановка проблеми. Багаторічний досвід формування особистості майбутніх музикантів, дослідження їх діяльності показали, що формування музичного мислення відбувається значно складніше, ніж оволодіння знаннями. Зокрема, майбутні музиканти не вміють приймати самостійні рішення, відійти від виченого зразка, висловлювати незалежні судження, передбачати можливі результати взаємодії з предметами музичного дослідження. Такі ускладнення пов'язані з їх нездатністю зрозуміти, осмислити ситуації, що виникають у процесі дослідження музичного мистецтва. Крім того, магістри не можуть встановити характер відношень між об'єктами, суб'єктами, фактами та обставинами, що їх утворюють. З іншого боку, одна з причин криється в існуючій у підготовці у вищому закладі освіти тенденції накопичення знань, які згодом виявляються невикористаними у практичній діяльності музиканта.

У зв'язку з цим актуальність проблеми виявлення теоретико-методологічних основ цілісного процесу музичного дослідження як умови розвитку музичного мислення особистості не викликає сумніву.

Відомо, що цілісний музичний процес являє собою систему неповторних, унікальних за своєю природою, інформаційних і стимулювальних ситуацій взаємодії з предметами, явищами музичного мистецтва, які викликають необхідність динамічного, гнучкого, інтенсивного, концептуально багатого музичного мислення магістра. Тому новий підхід до освіти як до дослідження зазначених ситуацій спрямований на формування професійно розумної особистості майбутнього музиканта, здібної не тільки формулювати закономірності взаємодії з предметами, явищами музичного мистецтва, але й перетворювати цей процес на основі об'ґрунтованих висновків, рішень, прийнятих дорадчим шляхом, що дозволяє висловити свою думку та відстояти свою позицію. З іншого боку, дослідження музичного мистецтва розглядається як самокритична самостверджувальна, самокоригувальна діяльність музиканта, яка оснований на рефлексивному самоуправлінні власними професійними ідеями, судженнями, умовиводами.

Мета і завдання дослідження. Розробка теоретико-методологічних основ цілісного процесу музичного дослідження потребувало аналізу самокритичної діяльності магістрів, спрямованої на формування в них музичного мислення, що забезпечувало оволодіння ними професійної розумності особистості.

Для досягнення цієї мети ставилися такі завдання:

- розробити концепцію формування музичного мислення магістрів і досягнення ними професійної розумності особистості у ході цілісного процесу музичного дослідження;
- розкрити значення особистісно-діяльнісного підходу в системі стратегічних і тактичних підходів до формування музичного мислення особистості;
- розкрити сутність і зміст цілісного процесу музичного дослідження, спрямованого на розвиток самокритичної діяльності майбутніх музикантів.

Центральною ідеєю концепції є досягнення професійної розумності музиканта у ході дослідження ним цілісного музичного процесу. З одного боку, ця ідея впливає із сутності музичного мислення магістра, яке є процесом, умовою досягнення цієї розумності, системою узагальнених розумових дій особистості, спрямованих на розуміння та осмислення цілісного музичного процесу на основі принципу єдності раціональності і творчості, а з іншого боку, – із тактико-стратегічного об'ґрунтування музичного мислення майбутнього музиканта, створення його ціннісно-методологічної бази, що є предметом його освоєння. Тому провідні ідеї концепції формування музичного мислення особистості полягають у тому, що формування зазначеного мислення детерміновано діалектичною єдністю узагальнених розумових дій, які становлять сутність і зміст даного мислення, факторів, що впливають на його розвиток, а також системою стратегічних і тактичних підходів, необхідних для його реалізації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У контексті проблеми розвитку музичного мислення потребують дослідження феномена психологічного мислення (Б. Г. Ананьєв, А. В. Брушлинський, С. Л. Рубінштейн) і його істотних аспектів з урахуванням психологічної структури діяльності вчителя (Н. В. Кузьміна), методологічних засад викладання навчальних дисциплін з різних видів мистецтва (Г. М. Падалка) і музики в новій культурній парадигмі (Н. О. Герасимова-Персидська) як засобу ціннісної взаємодії людини зі світом (Г. Г. Коломієць).

Зокрема, викликає інтерес новий підхід до розв'язання проблем художнього пізнання, досягнення цілісності навчального процесу, його культуровідповідності [10]. В результаті розробки методологічних засад, принципів, педагогічних умов, методів викладання мистецьких дисциплін вирішуються завдання втілення гуманітарної парадигми, забезпечення національної основи навчання мистецтва.

Методологічними засадами викладання навчальних дисциплін з різних видів мистецтва пропонуються такі, як: гуманістична спрямованість мистецької освіти, її національна основа, особистісно-орієнтований підхід до мистецького навчання, забезпечення системності мистецького навчання [10, с. 43].

Осмислення музики як засобу ціннісної взаємодії людини зі світом пропонується в концепції цінності музики як субстанції [5]. При цьому феномен музики визначається як єдність сутності музики (музичної субстанції) і музичного мистецтва, що належить світу людини [5, с. 2].

Проблема відношень музики, часу та простору розглядається Н. О. Герасимовою-Персидською [3]. Зокрема, досліджуються нові принципи організації простору та часу в музиці переломних епох.

Виявлення теоретико-методологічних основ цілісного процесу музичного дослідження дозволило зробити деякі обґрунтування дії як основної функціональної одиниці музичного мислення особистості. Принцип єдності свідомості і діяльності знайшов своє закінчене втілення у психологічній теорії С. Л. Рубінштейна, в якій мислення, представлене як функція свідомості, має не тільки відповідати об'єктивним умовам свого існування, але і саме визначається за допомогою відповідної йому діяльності. Це відношення мислення і діяльності виявляється лише в дії [11, с. 46].

Поняття "дія" багатозначне, в залежності від обставин, в яких воно розглядається. Так, у логіці воно визначається "... як явище, яке слідує за іншим явищем (причиною) і викликається останнім" [6, с. 118], в соціології – дія з аналізу історичного розвитку мислення; у психології – відображення об'єкта, буття [2, с. 3].

З огляду на зазначене, музичне мислення виділяється як система узагальнених розумових дій, спрямованих у ході самокорегуальної діяльності на цілісне дослідження музичного мистецтва.

У психолого-педагогічній літературі приділено велику увагу проблемі діяльності [1; 4; 7; 8]. Якщо в одних дослідженнях [7; 8] розкривається структура конструктивної, організаторської та комунікативної діяльності з виділенням відповідних здібностей особистості, то в інших, відбувається збагачення сутнісного змісту педагогічної діяльності за рахунок виокремлення, крім конструктивної, організаторської та комунікативної, таких її функцій, як: інформаційна, мобілізаційна, розвивальна, орієнтаційна, дослідницька [9]. Б. Г. Ананьєв, аналізуючи проблеми психічної діяльності, досліджує її функції, процеси, стани, властивості особистості [1].

Уявлення майбутніми музикантами процесу розвитку музичного мистецтва в його цілісності вимагало від них розуміння джерел професійних ідей, які позначають музичні об'єкти. Ця проблема вирішувалася у процесі викладання спецкурсу "Методологія і технологія музичного мислення особистості", в результаті чого магістри оволодівали вміннями знаходити частково-цілі, інструментально-самодостатні, причинно-наслідкові зв'язки при розгляді професійних понять.

Методологія дослідження. В основу методології покладено принципи достатньої основи, єдності протилежностей, тотожності і відмінності, загального й особливого, простого і складного, аналізу і синтезу, раціонального і творчого, чуттєвого і логічного, індивідуального і соціального, особистісного і діяльнісного підходів.

Для вирішення поставлених завдань використовувалися такі основні методи теоретичного дослідження, як: порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, систематизація теоретичних даних. До емпіричних методів належали: опитування (діалог, дискусія, обговорення, бесіда), оцінювання, самооцінювання.

Виклад основного матеріалу. У процесі цілісного дослідження музичного мистецтва магістри оволодівали такими узагальненими розумовими діями: вміння обирати мету музичного дослідження; вміння знаходити або творчо створювати тактику відношень, що виникають у процесі взаємодії з предметами музичного дослідження; вміння виробляти ціннісно-методологічну стратегію; вміння оцінювати, самооцінювати доречність, надійність, силу вироблених стратегій і тактики відношень цілісного процесу музичного дослідження.

До факторів, що визначають розвиток музичного мислення магістрів, відносяться такі, як: інтерес до музично-дослідницької діяльності; потреба нею займатися і покликання до неї; якості, властивості особистості, необхідні музиканту-педагогу-виконавцю; знання законів і закономірностей розвитку музичного мистецтва; вміння: конструктивні, організаторські, комунікативні, гностичні.

Процес формування музичного мислення особистості прямував на досягнення професійної розумності музикантів. Остання представляється як інтегральна якість особистості, яка забезпечує розуміння й осмислення цілісного процесу музичного дослідження на основі взаємодії з предметами цього дослідження.

Професійна розумність майбутнього музиканта не може розвиватися без наявності дійсних і ідеальних цінностей. Тому дослідження ним музичного мистецтва передбачає безперервний, постійний і нескінченний рух у напрямі до істини, моральної норми, естетичної краси.

Процес формування музичного мислення і досягнення професійної розумності особистості зумовив розвиток індивідуальності і самостійності магістрів. При цьому, головною й унікальною цінністю цілісного процесу музичного дослідження виступала особистість майбутнього музиканта, яка при взаємодії з предметами цього дослідження могла висловлювати незалежні думки, брати участь в дорадчому діалогічному спілкуванні, робити власні судження, незалежні від авторитетів.

Музична освіта розглядається як процес цілісного дослідження музичного мистецтва, а музичне дослідження – як контекст для професійного росту музиканта, формування в нього музичного мислення. З іншого боку, музичне мислення особистості само зумовлює такий контекст, в якому розвиваються його пізнавальні вміння у вигляді системи узагальнених розумових дій, спрямованих на розуміння, осмислення та перетворення цього процесу. Тому основним видом діяльності магістрів була дослідницька самокритична діяльність, в ході якої самокоригувались, самостверджувались їх професійні критичні і творчі ідеї, судження, умовиводи, стратегія і тактика вироблених відношень цілісного музичного процесу.

З цих позицій особистісно-діяльнісний підхід до розвитку зазначеного мислення, що забезпечує полісуб'єктний і індивідуально-автономний підходи, був важливим і необхідним в узгодженні з такими підходами, як: раціонально-творчий, системний, критеріально-ціннісний (методологічний і технологічний, алгоритмічний і евристичний підходи).

Смислове навантаження вищевказаних стратегічних і тактичних підходів до дослідження музичного мислення особистості різне і потребує конкретизації.

Генеральним стратегічним підходом виступає раціонально-творчий дослідницький підхід. Йому підпорядковуються такі стратегічні підходи: системний, який зумовлює універсальні зовнішні та внутрішні взаємозв'язки між видами і формами музичного мислення майбутнього музиканта; критеріально-ціннісний, який наповнює ці елементи доцільним методологічним і технологічним змістом; особистісно-діяльнісний, що забезпечує практичне формування досліджуваного мислення у магістра,

спрямований на розвиток в єдності його розсудливої і творчої індивідуальності.

Реалізація стратегічних підходів до розвитку і формування музичного мислення здійснювалась за допомогою різноманітних тактичних засобів, які виражалися в методологічному, технологічному, індивідуально-автономному і полісуб'єктному підходах. Розробка майбутніми музикантами методологічної, процедурної і технологічної, незалежної, самостійної тактики дослідження цілісного музичного процесу проводилась ними на основі алгоритмічного й евристичного підходів.

Провідною методологічною основою всього процесу виникнення і формування у магістрів музичного мислення був раціонально-творчий дослідницький підхід. Іншими словами, дослідження стало методологією музичної освіти, оскільки на його основі і в його процесі відбувався розвиток музичного мислення майбутнього музиканта. У ході цього дослідження магістри у своїй професійній діяльності досягали раціональної творчості. За допомогою системного підходу забезпечувалась структурна основа як дослідження музичного мислення особистості, так і цілісного музичного процесу. Теоретичну базу становив критеріально-ціннісний підхід до оцінювання музичного мислення магістрів, а також до цілісного дослідження ними музичного мистецтва. Ці теоретичні передумови отримували практичну реалізацію за допомогою особистісно-діяльнісного підходу до майбутніх музикантів у процесі їх взаємодії з предметами, явищами музичного мистецтва.

Таким чином, якщо об'єктом дослідження майбутніх музикантів виступала система відношень інформаційних і стимулювальних ситуацій взаємодії з предметами, явищами музичного мистецтва, то цю систему було розроблено на основі єдності представлених системного, критеріально-ціннісного та особистісно-діяльнісного підходів під егідою раціонально-творчого підходу.

Одним із засобів організації самокритичної дослідницької діяльності магістрів був спецкурс "Методологія і технологія музичного мислення особистості", що містить, такі теми, як: "Введення в методологію і технологію музичного мислення особистості", "Сутність музичного мислення особистості", "Судження як компонент музичного мислення", "Стратегія і тактика дослідження музичного мистецтва", "Дослідницька діяльність як умова розвитку музичного мислення", "Управління процесом формування музичного мислення особистості", "Система відношень як об'єкт дослідження музиканта", "Оцінювання музичного мислення особистості", "Оволодіння професійною розумністю особистості як мета освіти музиканта".

Для дослідження музичного мистецтва важливу роль відігравали поняття "факт", "обставина", "ситуація". Музичний факт є одним з найбільш доказових і надійних аргументів у розмові, обговоренні, дискусії. Перебуваючи у відношеннях з іншими фактами і явищами, музичний факт створює можливість утворення обставини, сукупність яких утворює ситуацію. Звідси, музична обставина визначається як система фактів, явищ, які її утворюють. Сам же музичний факт є функціональною клітиною музичної обставини, генезис якої полягає в наявності внутрішніх відношень фактів, явищ, а створення залежить від зовнішніх відношень цих же фактів, які цю обставину утворюють. З іншого боку, основною функціональною одиницею ситуації є музична обставина. А ситуація є функціональною клітиною цілісного процесу музичного дослідження, генезис якого укладено у внутрішніх відношеннях ситуацій, система зовнішніх відношень яких його створює. Отже, ситуація становить собою систему внутрішніх і зовнішніх відношень музичних обставин як відо-

браження взаємодії і єдності сутнісних і змістовних компонентів цілісного процесу музичного дослідження. На основі зазначеного, останній можна уявити як систему відношень інформаційних і стимулювальних ситуацій, обставин, фактів, явищ. Ступінь комплексності музичного мислення особистості залежить від конкретної ситуації, її інформаційного або стимулювального характеру, простого або складного контексту. Проста інформаційна ситуація вимагає простого або більш критичного (з домішкою творчого), або більш творчого (з домішкою критичного) музичного мислення. Проста стимулювальна ситуація – більш критичного музичного мислення особистості. Складна інформаційна ситуація потребує більш творчого мислення. Складна стимулювальна ситуація – і критичного, і творчого комплексного музичного мислення магістрів. Тому музичне мислення останніх характеризується такими основними ознаками, як: послідовність, узгодженість і постійно дослідницька спрямованість.

Ми виходили з того, що рівень сформованості музичного мислення особистості залежить не стільки від кількості визначень об'єктів музичного дослідження, скільки від знаходження або творчого створення способів їх функціонування, тобто фактів, явищ, обставин, ситуацій, які їх зумовлюють і опосередковують.

Крім цього, у магістрів необхідно формувати узагальнене вміння оцінювати і самооцінювати доречність, надійність, силу виробленої стратегії і тактики відношень між загальними, опосередкованими і професійними ідеями (судженнями, умовиводами), що виражають взаємодію об'єктів, суб'єктів, фактів, явищ, обставин, ситуацій.

Висновки. Виявлення теоретико-методологічних основ цілісного процесу музичного дослідження впливало на розвиток комплексного музичного мислення магістрів, пов'язаного з його рефлексуючою, самокритичною суттю. Вона полягала в тому, що майбутні музиканти, крім цілісного дослідження музичного мистецтва, були зорієнтовані на самоконтроль цього дослідження, виражений у самоуправлінні власними професійними ідеями, судженнями, умовиводами, стратегією і тактикою вироблених відношень взаємодії з предметами, явищами музичного мистецтва. Останнє зумовило орієнтацію магістрів у розвитку музичного мислення на досягнення професійної розумності особистості як основної мети вищої музичної освіти.

У процесі самокритичної діяльності майбутні музиканти розробляли ціннісно-методологічну стратегію і тактику відношень цілісного музичного процесу на основі взаємодії з предметами музичного дослідження, що складають зміст їх комплексного музичного мислення.

Гармонійне поєднання в рамках методології стратегічного раціонально-творчого дослідницького підходу принципів системного, критеріально-ціннісного (методологічного, технологічного, алгоритмічного, евристичного), особистісно-діяльнісного (полісуб'єктного, індивідуально-автономного) підходів забезпечило опрацювання програми формування комплексного музичного мислення майбутніх музикантів (вивчення спецкурсу "Методологія і технологія музичного мислення особистості", виконання модульних завдань, аналіз та узагальнення досвіду дослідження музичного мистецтва).

Головна закономірність формування і розвитку музичного мислення магістра полягає в орієнтації на досягнення професійної розумності особистості і залежності рівня дослідження майбутніми музикантами музичного мистецтва від ступеня гармонійного поєднання в них критичного і творчого музичного мислення, які взаємодоповнюють один одного на основі реалізації принципу єдності раціональності і творчості.

Активізація взаємодії майбутніх музикантів з предметами музичного дослідження здійснювалась на основі організації дорадчого дослідження цілісного музичного процесу і діалогічного взаємоспілкування.

Дискусія. Разом із тим, наше дослідження не розв'язує всіх питань розвитку музичного мислення особистості. Зокрема, доцільно було б розробити і ввести у підготовку магістрів нові курси корекційної педагогіки, професійної етики, естетики музичного мислення.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2-х т. / Б. Г. Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева и др. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1.
2. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование: (Логико-психологический анализ) / А. В. Брушлинский. – М. : Мысль, 1979.
3. Герасимова-Персидская Н. Музыка. Время. Пространство / Н. Герасимова-Персидская. – К. : ДУХ І ЛІТЕРА, 2012.
4. Гоноволін Ф. Н. Книга об учителе / Ф. Н. Гоноволін. – М. : Просвещение, 1965.
5. Коломиец Г. Г. Ценность музыки: философский аспект / Г. Г. Коломиец. – М. : Кн. дом "ЛИБРОКОМ", 2014.
6. Кондаков Н. И. Логический словарь / Н. И. Кондаков. – М. : Наука, 1971.
7. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1970.
8. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1967.
9. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза : дис. ... д-ра пед. наук. / А. Г. Мороз – Киев, 1983.

10. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2010.
11. Рубинштейн С. Л. Основы психологии : пособие / С. Л. Рубинштейн. – М. : Гос. уч.-пед. изд-во, 1935.

References

1. Ananiev B. G. Selected psychological works: in 2 volumes / B. G. Ananiev; Ed. A. A. Bodalev [and others]. – Moscow : Pedagogy, 1980. – Т. 1.
2. Brushlinsky A. V. Thinking and forecasting: (Logical-psychological analysis) / A. V. Brushlinsky. – Moscow : Thought, 1979.
3. Gerasimova-Persidskaya N. Music. Time Space / N. Gerasimova-Persidskaya; Ed. I. Tukova – Kyiv : THE SPIRIT AND THE LITERA, 2012.
4. Gonobolin F. N. The book about the teacher / F. N. Gonobolin. – Moscow : Education, 1965.
5. Kolomiets G. G. The value of music: the philosophical aspect / G. G. Kolomiets. – Moscow : Prince. house "LIBROKOM", 2014.
6. Kondakov N. I. Logic Dictionary / N. I. Kondakov. – Moscow : Science, 1971.
7. Kuzmina N. V. Methods of investigating pedagogical activity / N. V. Kuzmina. – Leningrad : Leningrad Publishing House. University, 1970.
8. Kuzmina N. V. Essays on the psychology of teacher's work: the psychological structure of the teacher's activity and the formation of his personality / N. V. Kuzmina. – Leningrad : Leningrad Publishing House. University, 1967.
9. Moroz A. G. Professional adaptation of a graduate of a pedagogical university: dis. ... Dr. ped. sciences. / A. G. Moroz – Kiev, 1983.
10. Padalka G. M. Pedagogics of Art: (Theory and methodology of teaching artistic disciplines) / G. M. Padalka. – Kyiv : Education of Ukraine, 2010.
11. Rubinshtein S. L. Fundamentals of Psychology : A Handbook for Higher Education. ped. training. institutions / S. L. Rubinshtein. – Moscow : Gos. uch.-ped. publishing house, 1935.

Надійшла до редколегії 18.01.18

G. Nagorna, doctor of pedagogical sciences, professor, a full member of APSN, Odessa National Academy of Music Named after A. V. Nezhdanova, Odesa, Ukraine

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF A HOLISTIC PROCESS OF MUSICAL RESEARCH AS A CONDITION OF DEVELOPMENT PERSONALITY'S MUSICAL THINKING

The article presents the theoretical and methodological foundations of a holistic process of musical research, providing the development of musical thinking of masters. In this regard, strategic and tactical approaches to the research of musical thinking of the individual were developed. At the same time the rational-creative research approach was the leading methodological foundation of the holistic process of the emergence and formation of musical thinking among masters. In other words, the research became a methodology of musical education, since on its basis and in its process the development of musical thinking of music teachers has occurred. In the course of this research, future musicians in their professional activities achieved rational creativity. With the help of the system approach, the structural basis was provided both for studying the musical thinking of the individual and for the holistic musical process. The theoretical basis was the criterial-value approach to the assessment of the musical thinking of masters, as well as to a holistic research of their musical art. These theoretical preconditions have been practically realized with the help of a personality-activity approach to future musicians in the process of their interaction with subjects, phenomena of musical art. Consequently, the system of relations between informing and stimulating situations of interactions with subjects, phenomena of musical art was the object of the research of masters. This system was developed on the basis of the unity of the systemic, criterial-value and personality-activity approaches presented under the aegis of the rational-creative approach.

The generalized mental actions mastered by the masters in the process of a holistic of musical research were: the skill to select the goal of musical research; the skill to find or creatively build up tactics of relations that arise in the process of interaction with the subjects of musical research; the skill to elaborate a value-methodological strategy; the skill to assess, self-evaluate the relevance, reliability, strength of the developed strategy and tactics of the relationship of the holistic process of musical research.

The factors determining the development of the musical thinking of the masters were identified such as: interest in activity of musical research; the need to engage in it and the vocation for it; qualities of personality, necessary to musician-teacher-performer; knowledge of peculiarities of the development of musical art; skills: constructive, organizational, communicative, gnostic.

Thus, on the one hand, the achievement of the professional reasonableness of the musician in the process of research the holistic musical process is ensured. On the other hand, the basic ideas of the concept of the formation of the musical thinking of the personality are realized, which consist in the fact that the formation of the designated thinking is determined by the dialectical unity of generalized mental actions that constitute the essence and content of this thinking, the factors that influence its development, and the system of strategic and tactical approaches necessary for its implementation.

As a result, the system of professional university training has been transformed taking into account approaches to: musical education as a research of the holistic musical process; researching as the self-critical activity of a future musician; a musician as a special person who takes a subjective position, and creates polysubject (dialogical) relations in the course of mutual communication.

Keywords: musical thinking, professional reasonableness, research.

УДК 378 (477.85-21)

А. Остапенко, асп.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

3 КОГОРТИ ВИХОВАНЦІВ ДОЦЕНТА І. ЛЬВОВА

Присвячено короткому огляду біографічних даних випускників І. П. Львова, доцента Чернігівського учительського інституту. Увагу зосереджено на біографіях П. Тичини, Г. Верьовки, Ф. Лося та В. Дядиченка, які досягли значних успіхів у науці, культурі, а також отримали професійний досвід на тлі суспільно-політичних ситуацій в Україні XX ст. Розглянуто життєвий шлях, науковий доробок і педагогічну діяльність Г. Верьовки, засновника національного заслуженого академічного народного українського хору, Ф. Лося та В. Дядиченка, авторів підручників і посібників з історії України, П. Тичини, поета, директора Інституту літератури (1936–1939, 1941–1943). Історично показано вагомий внесок вищезгаданих випускників І. П. Львова в розвитку та становленні української науки, педагогіки та культурного життя в Україні.

Ключові слова: І. П. Львов, П. Тичина, Г. Верьовка, Ф. Лось, В. Дядиченко, народний хор, Чернігівська духовна семінарія, Чернігівський учительський інститут.

Постановка проблеми. На сьогодні освіта ставить перед собою нове завдання – сформуванню в студента вміння навчатись, креативно мислити, здатність самостійно приймати рішення та самореалізуватись впродовж життя. Кваліфікованого фахівця може виховати тільки компетентний викладач, який здатний прищепити жагу до знань, переконати студента в тому, що знання здобуті під час навчання в університеті є життєво необхідні для розуміння стандартних професійних ситуацій. Одним із таких викладачів був доцент Іван Петрович Львов, який понад півстоліття займався науково-педагогічною діяльністю. Завдяки цьому науковцю в історію України було вписано чимало імен його славнозвісних вихованців.

Аналіз останніх досліджень. У дослідників виникав інтерес до просвітницької діяльності доцента І. Львова, проте, вдалося віднайти незначну кількість публікацій, в яких викладено результати пошуків науковців. М. Романіка, Н. Тесельська презентували вітальний матеріал з короткою біографічною довідкою з нагоди півстолітнього ювілею педагогічної діяльності І. Львова на сторінках чернігівської газети "Деснянська правда". О. Коваленко та Н. Ципляк класифікували документи особового фонду І. Львова, що зберігаються в Державному архіві Чернігівської області (115 одиниць зберігання), справи якого, а особливо епістолярна спадщина, засвідчують те, що педагог підтримував зв'язки з колишніми вихованцями, переймався їх подальшою долею. Н. Кузьменко вивчала рукописи науково-методичних праць І. Львова, аналізувала педагогічний аспект "Спогадів І.П.Львова про П.Г.Тичину"[3]. У працях Б. Яремченка [6] та Н. Герасименка [2] подана коротка характеристика життєдіяльності Г. Верьовки та В. Дядиченка. За 53 роки педагогічної діяльності Іван Петрович виховав тисячі учнів, серед яких багато знаних і шанованих людей не тільки в Україні, але і за її межами: Г. Верьовка, В. Дядиченко, В. Еланський (відомий як Василь Блакитний), А. Ганичев, Ф. Лось, П. Тичина, О. Швей та ін.

Мета статті. З'ясувати маловідомі факти біографії Г. Верьовки, В. Дядиченка, Ф. Лося, П. Тичини – видатних випускників педагога І. Львова та визначити їх внесок в розвиток вітчизняної науки. Для досягнення означеної мети були поставлені наступні **завдання**: розкрити умови творчої та науково-педагогічної діяльності Г. Верьовки, В. Дядиченка, Ф. Лося, П. Тичини та охарактеризувати їх внесок в розвиток різних галузей науки.

Виклад основних положень. Вітчизняні науковці сучасності все більше уваги приділяють вивченню доробку видатних українців. Принаймні, історики займаються цією тематикою, досліджуючи політичні постаті в історії України; мистецтвознавці, уважно знайомляться з біографіями та роботами невідомих художників, скульпторів, задля того, щоб підростаюче покоління дізналося про матеріальні та духовні цінності, які створили українські митці; науково-педагогічні працівники опрацьовують спадщину педагогів минулого, ретельно аналізуючи їх

роботи для впровадження в освітній процес. Малодослідженою сьогодні залишається діяльність чернігівського педагога, доцента І. Львова, який за 53 роки педагогічної діяльності виховав тисячі учнів, серед яких багато знаних і шанованих людей не тільки в Україні, але і за її межами: Г. Верьовка, В. Дядиченко, В. Еланський (відомий як Василь Блакитний), А. Ганичев, Ф. Лось, П. Тичина, О. Швей та ін. Про це він так написав у своїй автобіографії: "Вспомню, скільки виховаників та студентів прошло через мои руки! Работают они на разных поприщах во всех концах нашей необъятной родины: есть среди них педагоги, врачи, юристы, инженеры, офицеры" [5].

Твори українського поета П. Тичини (1891-1967) відомі в усьому світі. Павло Григорович Тичина народився 11 січня 1891 р. в с. Піски Козелецького повіту на Чернігівщині (тепер – Бобровицький район Чернігівської області). Родина поета жила бідно. Молодий П. Тичина першу освіту здобув у земській початковій школі, а ще він від народження мав чудовий голос і музичний слух, проте отримати музичну освіту не зміг через те що, його сім'я не мала фінансових можливостей. За порадою вчительки батьки віддали П. Тичину в один із хорів монастиря м. Чернігова. У 1900 р. П. Тичину взяли співаком архієрейського хору при Троїцькому монастирі, де навчання хлопця поєднував із педагогічною діяльністю. П. Тичина спробував себе у ролі вчителя, за дорученням регента хору він навчав першокласників нотної грамоти. Таким чином, П. Тичина був першим наставником з вивчення нотної грамоти свого брата Євгена та майбутнього хорового диригента Г. Верьовки [1]. Завершивши навчання в Чернігівському духовному училищі, П. Тичина цілеспрямовано продовжив своє навчання в Чернігівській духовній семінарії, де І. Львов викладав у майбутнього поета логіку, філософію й психологію [1]. Протягом життя П. Тичина дружньо листувався зі своїм викладачем, вітав педагога з днем народження, дарував йому свої поетичні збірки.

У 1912 р. уперше надрукували твір П. Тичини "Ви знаєте, як липа шелестить" у "Літературно-науковому віснику" за рекомендацією М. Грушевського. Путівку в літературне життя молодому поетові дав М. Коцюбинський, оскільки семінарист Чернігівської духовної семінарії П. Тичина отримав схвальні відгуки на свої поетичні твори на зібраннях на "літературні суботи" у М. Коцюбинського. У наступному році вийшли друком три оповідання молодого літератора: оповідання "Спокуса", "Богословіє" видрукувала газета "Рада", а "На ріках вавилонських" – журнал "Світло". Власне у цих творах П. Тичина попрощався з бурсацькою та семінарською юністю.

У 1913–1917рр. П. Тичина, студент економічного факультету Київського комерційного інституту, працював редактором у відділі оголошень газети "Рада", а потім технічним секретарем у редакції журналу "Світло", роз'їзним інструктором і рахівником-статистом Чернігівського губерньського земського статистичного бюро [1]. Під

час Першої світової війни Київський комерційний інститут, в якому навчався П. Тичина, перевели до м. Саратова і юнак для складання зимової сесії 1914–1915 навчального року добирався в товарних вагонах на Волгу, в дорозі застудився та захворів. Допомогу йому надав поет Володимир Самійленко, який на той час проживав у Добрянці (нині селище міського типу Ріпкинського району Чернігівської області).

Після завершення навчання у Київському комерційному інституті П. Тичина спочатку працював завідувачем відділу хроніки газети "Нова Рада", завідувачем відділу поезії журналу "Літературно-науковий вісник", головою української секції Всеукраїнського видавництва, завідувачем літературної частини першого державного драматичного театру УРСР. У 1923 році П. Тичина переїхав до Харкова, де працював у журналі "Червоний шлях", захоплювався вивченням іноземних мов, був активним діячем української асоціації сходознавства.

Під час Другої світової війни виходять з друку збірки П. Тичини на патріотично-оборонну тематику: "Ми йдемо на бій", "Перемагають і жуть!", "День настане", "Живи, живи, красуйся!", "І рости, і діяти", "Могутність нам дана", "Ми свідомість людства" та інші. Крім поезії, П. Тичина робив численні переклади творів О. Пушкіна, О. Блока, М. Тихонова, Я. Коласа, І. Чавчавадзе, А. Церетелі, А. Венцлова, Х. Ботева та ін. Помер П. Тичина 16 вересня 1967 р. [1].

П. Тичина жив і працював у нелегкий період для нашої держави період. Усім нам добре відомий П. Тичина як поет, перекладач, публіцист, політичний і громадський діяч, директор Інституту літератури АН УРСР та голова Верховної Ради УРСР, міністр освіти УРСР (1943–1948).

Варта уваги також постать відомого вихованця І. Львова – Григорія Гурійовича Верьовка (1895–1964), славнозвісного композитора, хорового диригента та педагога [6]. Г. Верьовка народився 25 грудня 1895 р. у с. Березна (нині – Менського р-ну Чернігівської обл.) у родині ремісника. Батько майбутнього композитора працював регентом церковного хору. Сім'я Г. Верьовки налічувала 12 осіб, а Григорій був шостою дитиною. Брати, отримавши фах лікаря та учителя, керували самодіяльними хоровими колективами Чернігівщини. Г. Верьовка здобув початкову освіту в місцевій трирічній земській школі, потім у Чернігівському духовному училищі, а згодом у Чернігівській духовній семінарії. Старанно навчався та оволодів різними музичними інструментами, співав у семінарському хорі, а потім в архієрейському хорі.

У 1918 р. Г. Верьовка вступив на навчання до Київського музично-драматичного інституту імені М. Лисенка та вивчав теорію композиції у Б. Яворського. Під час навчання Г. Верьовка створив кілька самодіяльних хорових колективів, зокрема на тютюнової фабрики, в клубі торговельних службовців, а потім у робітничому районі, в клубі "Нове будівництво"[1]. Завершивши навчання, Г. Верьовка викладав хорове диригування у Київському музично-драматичному інституті імені М. Лисенка, працював у першому Київському музичному технікумі, в Українській республіканській філармонії, був диригентом хору заводу "Більшовик", науковим співробітником Інституту фольклору та етнографії АН України, викладав у консерваторії.

У 1943 р. за короткий термін Г. Верьовка організував у м. Харкові український народний хор, того ж року вишла Постанова Ради Комісарів УРСР №246 "Про організацію Державного українського народного хору". Організатором і першим керівником Державного українського народного хору був Г. Верьовка, його помічниками у цій справі був керівник оркестру народних інструментів Я. Орлов, хормейстер В. Суржа, керівник танцювальної групи О. Шильюнок та заслужений діяч мистецтв УРСР

Е. Скрипчинська. Хор під керівництвом Г. Верьовки виконував не тільки українські народні пісні, а й твори класичних та українських композиторів М. Лисенка, Г. Стеценка, М. Леонтовича, Л. Ревуцького, Б. Лятошинського, П. Майбороди та ін. У 1952 р. Український народний хор з великим успіхом виступав на закордонних гастрольях. Слід зазначити, що хор виконував пісні мовами тих народів, перед якими виступав [6]. На початку 60-х рр. у репертуарі хору, окрім сотень українських творів, було понад 50 пісень авторів 22 країн світу. У 1959 р. Всесвітня Рада Миру нагородила Державний український народний хор срібною медаллю за великий внесок у справу зміцнення миру й дружби між народами, а Г. Верьовку – грамотою Всесвітньої Ради Миру. Діяльність Г. Верьовки була багатогранною як і його талант. Досвідчений педагог, мудрий і уважний керівник брав активну участь у створенні сотень народних самодіяльних і професійних колективів, у тому числі Прикарпатського й Буковинського ансамблів пісні й танцю, Закарпатського й Черкаського народних хорів.

Понад сорок років життя він присвятив навчанню й вихованню талановитої молоді. Працюючи на кафедрі хорового диригування Київської консерваторії, Г. Верьовка продовжив традиції школи Б. Яворського, за якої кожен педагог мав свій хоровий колектив як постійну творчу лабораторію.

Г. Верьовка був головою Спілки композиторів України, президентом музичної секції Українського відділення Всесоюзного товариства культурних зв'язків із закордоном. Незважаючи на напружену, творчу й громадську роботу та постійні гастрольні поїздки, він видав кілька статей про розвиток хорового мистецтва в Україні. У 1968 р. за активну концертно-виконавську діяльність Г. Верьовці було присуджено Державну премію імені Т. Г. Шевченка (посмертно). Помер він 21 жовтня 1964 р., похований на Байковому кладовищі в Києві [6].

Багатогранною особистістю був також відомий студент І. Львова – Ф. Лось (1908 – 1980), радянський історик, науковий діяч УРСР.

Лось Федір Євдокимович народився 19 червня 1908 року у с. Півнівщина (нині – Городнянський р-н, Чернігівської області), у родині селянина. Завершивши навчання у Чернігівському інституті соціального виховання, вчителював у середній школі у м. Волочиськ, потім у Городнянському педагогічному технікумі Чернігівської області.

У 1935 році Ф. Лось, аспірант Інституту історії Всеукраїнської асоціації марксистсько-ленінських інститутів, досліджував сільську громаду початку ХХ століття. У 1940 р. захистив дисертацію на тему: "Аграрна політика Століпін і її запровадження на Україні", один з перших в Україні отримав диплом кандидата історичних наук.

У роки Другої світової війни Ф. Лось разом зі співробітниками Інституту історії України АН УРСР (тепер Інститут історії України НАН України) був евакуйований до м. Уфи [3], де історик Ф. Лось займав посаду комісара військово-патріотичного пункту, ученого секретаря та парторга Інституту історії України АН УРСР. Він друкував у пресі доповіді на патріотично-історичну тематику, був активним учасником створення першого у Радянському Союзі короткого курсу історії України. Після визволення України від фашистських загарбників повернувся до м. Києва, займався науковою діяльністю, видрукував першу монографію "Україна у роки Століпінської реакції".

У 1953 році Ф. Лось захистив докторську дисертацію на тему: "Робітничий клас України та його революційна боротьба на початку ХХ ст. (1900–1907)" та зосередився на дослідженні історії робітничого класу напередодні та в період революції 1905–1907 рр. Опублікував ряд моног-

рафій, статей та теоретичних розробок відносно цієї тематики, як-от: "Формування робітничого класу України та його революційна боротьба", "Буржуазно-демократична революція 1905–1907 рр. в Україні", "Україна в роки століпінської реакції". У 1948–1958 рр. Ф. Лось працював на посаді заступника директора Інституту історії України АН УРСР з наукової роботи. Був учасником у підготовці до видання "Української радянської енциклопедії", "Радянської енциклопедії історії України".

Як досвідчений учений Ф. Лось поєднував наукову діяльність з педагогічною, він завідував кафедрою історії СРСР і України Київського педагогічного інституту (нині – Національний педагогічний університет імені Михайла Драгоманова), викладачем Вищої партійної школи при ЦК КП(б)У та Київського державного університету імені Т. Г. Шевченка (нині – Київський національний університет імені Тараса Шевченка), професором кафедри історії КПРС Інституту підвищення кваліфікації викладачів суспільних наук, виконував обов'язки завідувача кафедри історії Київського філіалу Харківського інституту культури, очолював наукову раду.

Ф. Лось підготував понад 50 кандидатів наук, опублікував більше 200 наукових праць, 15 підручників з історії України, був співавтором близько 20 колективних монографій, збірників статей, збірників матеріалів й документів, зокрема, "Україна в роки століпінської реакції", "Революція 1905–1907 років на Україні", "Формирование рабочего класса и его революционная борьба в конце XIX и в начале XX ст.", "Состояние и задачи изучения истории рабочего класса Украины" (у співавторстві), "К вопросу о периодизации советской исторической науки". "История СССР", № 4; "Робітничий клас України в 1907–1913 роках"; "Стан і завдання вивчення історії робітничого класу України" "УІЖ"; "Развитие исторической науки на Украине (1917–1963)". "Вопросы истории"; "Класова боротьба в українському селі 1907–1914 роках" (у співавторстві) та інше. Ф. Лось був нагороджений Державною премією УРСР у галузі наукового історичного товариства [4].

Ф. Лось увійшов в історію України як компетентний педагог, автор багатьох підручників з історії України та науковий діяч нашої держави.

Студентом І.П.Львова був В. Дядиченко (1909–1973) – талановитий дослідник-історик, викладач та методист. Він народився в м. Чернігові в сім'ї службовців. У рідному місті закінчив Чернігівський інститут народної освіти (нині – Національний університет "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка). Отримавши диплом про вищу освіту, молодий фахівець викладав у Миколаївському педагогічному інституті, а через деякий час переїхав до м. Києва й займався науковою діяльністю в Інституті історії України АН УРСР, пізніше викладав у Київському університеті на кафедрах історії СРСР, нової історії та новітньої історії, історії середніх віків і стародавнього світу, археології й музеєзнавства, історії міжнародних відносин і зовнішньої політики, історії радянського суспільства, історії закордонних соціалістичних країн, архівознавства і спеціальних історичних дисциплін [2]. В. Дядиченко читав лекції з історії України, історіографії, джерелознавства та палеографії, керував науковими роботами студентів та аспірантів. У першій половині 1950-х рр. В. Дядиченко проводив спецсеминари зі студентами четвертого курсу історичного факультету на тему "Віковічна дружба українського і російського народів". Ці семінари були присвячені 300-м роковинам "воз'єднання" України з Росією.

За період викладацької роботи на кафедрі В. Дядиченко спільно із тогочасним завідувачем кафедри історії

УРСР професором М. Н. Петровським (1894–1951) плідно працював над розробкою теми "Феодално-кріпосницькі відносини й класова боротьба на Україні в другій половині XVII ст. (після 1654 р.)". Згодом побачила світ його монографія "Антифеодальні повстання в Росії та на Україні в XVII–XVIII ст."

У своїх спогадах В. Панашенко згадувала, що В. Дядиченко високо цінував і любив роботу зі студентами, не шкодуючи на це ні часу, ні своїх сил. На консультацію до нього студенти приходили і в Інститут історії, де викладач завжди приділяв їм увагу, нікому не відмовляв всупереч завантаженості [2].

В. Дядиченко займався плідно науковою діяльністю. Під час навчання в аспірантурі Інституту історії України дослідник активно працював над проблемами історії України середини XVII–XVIII ст. та підготував до друку монографію "Народне повстання 1702–1703 рр. проти шляхетської Польщі на чолі з Семеном Палієм". На жаль, рукопис монографії не зберігся. У 1940 р. В. Дядиченко захистив кандидатську дисертацію. Того ж року, після отримання наукового ступеня кандидата історичних наук В. Дядиченка було призначено посаду старшого наукового співробітника Інституту історії України АН УРСР. У період Другої світової війни В. Дядиченко, як і інші науковці Інституту історії України, переїхав до столиці Башкирії м. Уфі [2]. Після повернення у звільнений Київ він виконував обов'язки завідувача відділу історії феодалізму Інституту історії України АН УРСР, завідував відділом історії досоціалістичних формацій. У 1960 р. науковець захистив докторську дисертацію на тему "Нариси суспільно-політичного устрою Лівобережної України кінця 17 – початку 18 століття". Через два роки після захисту докторської дисертації В. Дядиченко заслужено отримав професорське звання. Він був талановитим педагогом і методистом. На початку 1960-х рр. у співавторстві написав університетські програми для вивчення історії України. Професор В. Дядиченко брав участь у написанні шкільних підручників з історії України для учнів 7-8 класів, які неодноразово перевидувались.

Окрім плідної науково-педагогічної діяльності, В. Дядиченко займався громадсько-політичною роботою. Протягом 1957–1967 рр. він був народним засідателем Нарсуду першої дільниці Радянського району м. Києва, членом президії Київського товариства охорони пам'яток культури. Діяльність вченого заслужено відзначена рядом державних нагород: медаль "За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.", орден Трудового Червоного Прапора, медаль за оборону Києва. Понад тридцять з половиною років В. Дядиченко працював в Інституті історії. 24 серпня 1973 р. після тривалої хвороби він помер [2].

Висновки. Таким чином, аналіз життєвого шляху та трудової діяльності відомих студентів І. Львова – Г. Верьовки, В. Дядиченка, Ф. Лося, П. Тичини дає можливість стверджувати, що вони зробили значний внесок в розвиток української культури, науки та педагогіки. Викликає гордість і повагу діяльність видатного українського поета і громадянського діяча П. Тичини; Г. Верьовки – художнього керівника та хорового диригента, котрий заснував всесвітньо відомий академічний народний український хор (нині – Національний заслужений академічний народний український хор імені Г. Верьовки); історика, педагога та науковця Ф. Лося; історика, відомого спеціаліста доби Середньовіччя і початку Нового часу В. Дядиченка, котрий залишив по собі понад 100 наукових праць.

Список використаних джерел

1. Блог Національної Бібліотеки України для дітей. Павло Тичина [Електронний ресурс] / Блог Національної Бібліотеки України для дітей – Режим доступу: <https://nbukids.wordpress.com/%d0%bf%d1%80%d0%be-%d0%bd%d0%b0%d1%81>. (останній перегляд: 26.01.2018)
2. Герасименко Н. О. Дядиченко Вадим Архипович / Н. О. Герасименко [Електронний ресурс] // Енциклопедія історії України / Н. О. Герасименко. – К. : "Наук. думка", 2004. – Режим доступу: http://www.history.org.ua/?termin=Dyadychenko_V (останній перегляд: 27.01.2018)
3. Кузьменко Н. Павло Тичина – випускник Чернігівської духовної семінарії у спогадах Івана Львова / Н. Кузьменко // Літературний Чернігів. – 2011. – № 4. – С. 123–134.
4. Реєнт О. П. Лось Федір Євдокимович / О. П. Реєнт [Електронний ресурс] // Енциклопедія історії України. – К. : "Наук. думка", 2009. – Режим доступу: http://www.history.org.ua/?termin=Los_F_E (останній перегляд: 27.01.2018)
5. Свідectвo о рождeнии, автобиография и личные листки И. П. Львова. – ДАЧО України, ф. Р-1495, оп. 1, спр.1, арк 1–54.
6. Яремченко Б. Григорій Верьовка / Б. Яремченко [Електронний ресурс] // uahistory.info: Невідома історія України. 2013.04.3. URL: http://uahistory.info/-2013/04/03/grigorij_verovka.html (останній перегляд: 26.01.2018).

References

A. Ostapenko, postgraduate student
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

FROM THE PLEYADA OF ASSOCIATE PROFESSOR I. LVIV'S STUDENTS

The article briefly analyzed the biography of the students of I.P.Lviv, the associate professor of the Chernihiv Pedagogical Institute.

The purpose of our article was to show the biography of the students of the lecturer I.P.Lvov, who was known all the world. Our graduates were born and grew up in the Chernihiv region. We briefly wrote about the graduates of I.P.Lvov, and there are P. Tychyna, H. Verevka, F. Los and V. Dyadychenko. All of them grew up and lived in difficult times, when Ukraine was part of the Soviet Union. I. P. Lvov's students made an outstanding contribution to science, culture of pedagogy in Ukraine.

P. Tychyna was a famous Ukrainian poet, interpreter, public activist, academician, and statesman of the Ukrainian Soviet Socialist Republic. He was born in a big family. His father was a village deacon and a teacher in the local grammar school. In 1900, he became a member of an archiary chorus in the Troitsky monastery near Chernihiv. Simultaneously P. Tychyna studied in the Chernihiv theological school.

In 1907–1913 P. Tychyna continued his education in the Chernihiv Theological Seminary. In 1913–1917, he was studying at the Economics department of the Kiev Commercial Institute. At the same time, he worked on the editorial boards of the Kiev newspaper Rada and the magazine Svitlo. In the summer, he worked for the Chernihiv statistical bureau.

In 1923, he moved to Kharkiv, entering the vibrant world of early post-Revolution Ukrainian literary organizations. Later he started to study Georgian, and Turkic language, and became the activist of the Association of Eastern Studies in Kyiv.

P. Tychyna printed many works, but we viewed only Major works Clarinets of the Sun, The Plow, Instead of Sonnets or Octaves, The Wind from Ukraine, Chernihiv and We Are Going into Battle, Funeral of a Friend, To Grow and Act.

H. Veryovka was a Ukrainian composer, choir director, and teacher. He is best known for founding a folk choir, and he was director it for many years, gaining international recognition and winning multiple awards. Veryovka was also a professor of conducting at the Kyiv Conservatory, where he worked alongside faculty including B. Yavorsky, M. Leontovych. H. Veryovka was born in town of Berezna. In 1916, he graduated from the Chernihiv Theological Seminary. In 1918–21 H. Veryovka studied at the Lyсенko music school studying a musical composition by B. Yavorsky. In 1933, he received an external degree from the institute. Since 1923 Veryovka continued to work at the Lyсенko institute and later Kiev Conservatory. In 1943 in Kharkiv, H. Veryovka organized his well-known choir and until his death was its art director and a main conductor. In 1948-52 he headed the National society of composers of Ukraine.

F. Los was born in the village of Pivnivchyna. He studied at the Chernihiv Institute of Social Education. He taught at the secondary school of Volochysk then at the Gorodiansky Pedagogical College of the Chernihiv Region. In 1935, he was a post-graduate student to the Institute of History of the All-Ukrainian Association of Marxist-Leninist Institutes. He researched on the rural community of the early twentieth century. F. Los worked in institutes at such departments: the head of the Department of History of the USSR and Ukraine of the Kiev Pedagogical Institute, the lecturer of the Higher Party School by the Central Committee of the Communist Party (Bolshevik), Taras Shevchenko National University of Kyiv, and the professor of the History Department. He published over 200 scientific papers, such as: 15 textbooks on the history of Ukraine co-authored about 20 collective monographs, collections of articles, collections of materials and documents. He buried in Kiev.

V. Dyadychenko was a researcher, lecturer and methodologist. He was born in Chernihiv in a family of statistician. He graduated from the Chernihiv Institute of Public Education. Having received a diploma of higher education, he taught at the Mykolaiv Pedagogical Institute. Later V. Dyadychenko moved to Kiev and worked at the Institute of History of Ukraine Academy of Sciences of the Ukrainian SSR. In the Taras Shevchenko National University of Kyiv V. Dyadychenko worked at such chairs: the Department of History of the USSR, the history of the Middle Ages and the ancient history, archeology and museology. Professor V. Dyadychenko collaborate in the writing of school-books on the history of Ukraine for students in grade 7-8. V. Dyadychenko was social and political active worker. In 1973, he died.

Keywords: P. Tychyna, H. Verevka, F. Los and V. Dyadychenko, Chernihiv theological school, Chernihiv Theological Seminary, Chernihiv Pedagogical Institute

1. Bloh Natsionalnoyi Biblioteki Ukrayiny dlya ditey. Pavlo Tychyna [Elektronnyy resurs] / Bloh Natsionalnoyi Biblioteki Ukrayiny dlya ditey – Rezhym dostupu do resursu: [https://nbukids.wordpress.com/%d0%bf%d1%80%d0%be-%d0%bd%d0%b0 % d1% 81](https://nbukids.wordpress.com/%d0%bf%d1%80%d0%be-%d0%bd%d0%b0%d1%81). (ostanniy perehlyad: 26.01.2018)

2. Herasymenko N. O., DYADYCHENKO Vadym Arkhyrovych [Elektronnyy resurs] // Entsyklopediya istoriyi Ukrayiny: T. 2: H-D / Redkol.: V. A. Smoliy (holova) ta in. NAN Ukrayiny. Instytut istoriyi Ukrayiny. – K.: V-V "Naukova dumka", 2004. – 524 s. – Rezhym dostupu: http://www.history.org.ua/?termin=Dyadychenko_V (ostanniy perehlyad: 27.01.2018)

3. N. Kuzmenko. Pavlo Tychyna - vypusnyk Chernihivskoyi dukhovnoyi seminariyi u slovi Ivana Lvova // Literaturnyy Chernihiv. 2011. – №4. – S.123-134

4. Reent O. P. LOS Fedir Yevdokymovych [Elektronnyy resurs] // Entsyklopediya istoriyi Ukrayiny: T. 6: La-Mi / Redkol.: V. A. Smoliy (holova) ta in. NAN Ukrayiny. Instytut istoriyi Ukrayiny. - K.: V-vo «Naukova dumka», 2009. – 790 s. – Rezhym dostupu: http://www.history.org.ua/?termin=Los_F_E (ostanniy perehlyad: 27.01.2018)

5. Svidchennya pro narodzhennya, avtobiohrafyia ta osobysti lystky Lvova I.P. – DACHO Ukrayiny, f. R-1495, op. 1, spr.1, ark 1-54.

6. Yaremchenko, B. Hryhorij Verovka. [Elektronnyy resurs] // uahistory.info: Nevidoma istoriya Ukrayiny. 2013.04.3. URL: http://uahistory.info/-2013/04/03/grigorij_verovka.html (ostanniy perehlyad: 26.01.2018)

Надійшла до редколегії 05.02.18

УДК 378.018.43

О. Плахотнік, д-р пед. наук, проф.
О. Назаренко, магістрант освітньої програми "Педагогіка вищої школи"
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ КЕЙС-СТАДІ ПРИ ВИВЧЕННІ СХІДНИХ МОВ

Ідеться про особливості використання ефективних технологій навчання у вищій школі, зокрема, про ефективність використання методу кейс-стаді у вивченні східних мов (на прикладі корейської). Розглянуто поняття, сутність, обсяг і ключові елементи методу кейс-стаді й окреслено основні етапи застосування цього методу.

Акцентовано на тому, що викладачам необхідно цілеспрямовано оволодівати активними й інтерактивними формами і технологіями проведення занять: іграми, тренінгами, кейсами, ігровим проектуванням, креативними техніками та багатьма іншими прийомами, які розвивають базові компетентності й метакомпетентності студента, формують необхідні для професії вміння і навички, створюють передумови для психологічної готовності впроваджувати в реальну практику роботи засвоєні вміння і навички.

Підкреслено, що в методичній літературі, не завжди можна зустріти послідовний аналіз методики організації методу кейс-стаді, розкриття механізмів його впливу на пізнавальний процес окремої особистості та як сприяє така методика розвитку комунікативних та інших соціальних умінь. Тому авторами обґрунтовано основні етапи впровадження методу кейс-стаді при вивченні східних мов, запропоновано звернути увагу на те, який саме кейс найбільш доцільно застосовувати при вивченні корейської та /або інших східних мов. Показано переваги цього методу, а також умови організації навчального процесу для успішного його застосування. Доцільність використання методу кейс-стаді дасть змогу підвищити якість отримання знань, умінь, навичок, відповідних фахових компетенцій. Завдяки експериментальному зрізу було виявлено рівень зацікавлення студентів старших курсів до занять, у процесі організації яких застосовується метод кейс-стаді.

Ключові слова: метод кейс-стаді, освітній процес, базові компетентності, східні мови, креативні техніки навчання.

Актуальність теми. У сучасних умовах глобалізації практично всі розвинуті країни світу усвідомили необхідність реформування своїх систем освіти з тим, щоб учні, студенти дійсно стали центральною фігурою навчального процесу, щоб пізнавальна діяльність учня перебувала в центрі уваги педагогів-дослідників, розробників програм освіти. Увага акцентується на процесі пізнання, а не викладання, як це було досі, при традиційному навчанні. Вирішення цього питання безсумнівно стане позитивним, якщо використовувати ефективні технології навчання.

Першорядну роль в досягненні поставлених цілей відіграють активні та інтерактивні форми і методи навчання. Не можна не погодитись з тим, що при активному навчанні студент більшою мірою виступає суб'єктом навчальної діяльності, ніж при пасивному. Він вступає в діалог з викладачем, активно бере участь у пізнавальному процесі, виконуючи творчі, пошукові, проблемні завдання. Інтерактивні методи навчання найбільш відповідають особистісно орієнтованому підходу, так як вони допускають спів-навчання (колективне, навчання у співпраці), причому і студент, і педагог є суб'єктами навчального процесу. Педагог частіше виступає лише в ролі організатора процесу навчання, лідера групи, фасилітатора, творця умов для ініціативи учнів. Інтерактивне навчання засноване на власному досвіді учнів, передбачає їх пряму взаємодію з предметом професійного досвіду.

Навчання з використанням інтерактивних освітніх технологій передбачає відмінну від звичної логіки освітнього процесу: не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування.

Зважаючи на те, що на сучасному етапі розвитку суспільства, розширення економічних, наукових, культурних та міжнародних зв'язків все актуальнішим стає питання вивчення іноземних мов, застосування інтерактивних методів дасть позитивний результат для формування світогляду, культури, пізнання традицій різних народів.

Зі швидким темпом розвитку економіки країн Сходу, зокрема Китаю, Південної Кореї та Японії постала проблема вивчення східних мов. Серед молодих людей зростає зацікавлення вивчати не лише англійську, але й китайську, корейську, японську та інші східні мови. Знання однієї з них прирівнюється до знання чотирьох європейських мов. Складність вивчення східної мови виникає, головним чином, через неправильно обрані методи її вивчення. З кожним заняттям інформації, яку треба засвоїти під час аудиторних занять, стає дедалі більше.

Метою статті є пошук інтенсивних технологій навчання, які дозволяють скоротити час засвоєння матеріалу, допомагають не лише практикувати мову, а й дозволяють стикнутися із реаліями країни, мову якої студенти вивчають. Відтак, пропонується розглянути питання щодо використання методу кейс-стаді при вивченні студентами східних мов та формування у них фахової компетентності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про те, що цей метод дуже широко використовується не лише у підготовці майбутніх фахівців у галузях права, економіки, політики та управління, а й у галузі професійної освіти. Про це свідчать праці таких українських та зарубіжних науковців як: А. Алексюк, М. Яковлева, М. Власова, А. Душкіна, В. Делігер, Д. Єлісеєвої, Т. Межової, Н.Ходякова та інших. Використання методів кейсового навчання у вивченні іноземних мов представлені працями О.Бернацької, А.Кондратюк, В. Пермінової, О. Шендерук, О. Шовкопляс та інших. О. Антонова, Є. Башутська, І. Берденникова, Є. Високос, С. Годнік, І. Грабська досліджували кейс-стаді, як метод конкретних ситуацій. Л. Мельник, Т. Сердюк, Л. Пироженко, Г.Коберник О. Пометун працювали над проблемами визначення ефективності та застосування інтерактивних технологій у навчально-виховному процесі вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Кейс-стаді – це активний метод вивчення та засвоєння навчального матеріалу, в рамках якого здійснюється розбір конкретної ситуації або навчально-практичного випадку, що містить певну проблему. Застосовується як інструмент для вирішення практичних задач, що розвиває самостійне мислення, комунікативні навички, а також дає змогу застосовувати знання з різних галузей науки, демонструючи студентам їх практичне значення.

Основу будь-якого навчального кейсу складає проблема – професійна ситуація, яка потребує вирішення. Складність і масштаб проблеми можуть бути різними: від розробки системи дій одного учасника до розробки цілої колективної стратегії. До кінця незрозуміла проблема в тексті становить ядро кейса і наповнює його сенсом. Робота над проблемою – її розпізнавання, аналіз, структурування і пропозиція варіантів рішень – актуалізує досліджувані теорії і моделі, розвиває аналітичні і дискусійні навички, формує взаємозалежні уявлення про предмет і об'єкти дослідження і створює необхідну мотивацію до навчання [5].

Сутність методу кейс-стаді полягає у тому, що студентам надається можливість розглянути та проаналізувати ситуацію з реального життя, яка одразу окреслює проблему з її практичного боку, а також систематизує і застосовує на практиці цілий арсенал знань, який необхідно залучити для вирішення поставленої задачі. Однак, ситуація у кейсі повинна бути змодельована викладачем так, щоб вона не мала однозначних рішень. Пропоновані студентами рішення можуть бути оцінені за ступенем ефективності, за ступенем ризику, за рівнем обґрунтованості рішення. Навчальний матеріал подається студентам у вигляді ситуацій (кейсів), це можуть бути тексти або статті з газет і журналів, усна доповідь, яка містить проблему, підтверджену фактами. Знання студентів формуються у результаті активної і творчої роботи: самостійного здійснення цілепокладання, аналізу інформації з різних джерел, висування гіпотези, висновків, самоконтролю та процесу отримання знань і його результатів. А.М. Щукін говорить про те, що ознайомивши зі змістом кейса, слід запропонувати студентам висловити свою думку: спочатку у формі монологічного висловлювання, а потім взяти участь в обговоренні, в ході якого має бути знайдено оптимальне рішення (поставленої проблеми) [8].

За обсягом кейсу, величина якого залежить від його призначення, можна поділити на такі види: міні-кейс (1-2 сторінки, розрахований на одне заняття); кейс середніх розмірів, що займає зазвичай кілька занять; об'ємний кейс, що становить до кількох десятків сторінок (може використовуватися для проектних робіт та розтягнутися на кілька місяців). Варто зазначити, що для студентів факультету східних мов найкраще підходять міні-кейси, позаяк вони дають змогу швидко закріпити пройдений матеріал, а також варіювати в залежності від теми. Такі кейси не займають багато часу і легко сприймаються студентами. Вважається, що кейс-метод приносить більше користі, якщо застосовувати його у рамках семінарських занять зі студентами, присвячених закріпленню досліджуваної теми, оскільки він відноситься до практичних методів перевірки знань студентів. Однак, робота з кейсом буває продуктивною і при введенні нового матеріалу, теоретичні аспекти якої потім розглядаються на лекціях. Ця технологія може використовуватися і самостійно, і як частина традиційних методів навчання або ділових ігор і тренінгів.

До ключових елементів кейсу можна віднести такі з них: історія кейсу, його походження (цей елемент дає змогу з перших секунд зацікавити студентів, зануривши їх в атмосферу часу, про який йдеться у кейсі); тема – узагальнює увесь зміст кейсу; вихідні дані – інформація, якою студенти користуватимуться під час обговорення; питання-відповідь – додаткова можливість уточнити деякі моменти; час – кейс на 1, 2 чи 3 навчальні заняття; розв'язок, цей елемент дає змогу викладачу оцінити стиль мислення студента та рівень його творчого розвитку, швидкість реакції та змогу висувати варіанти рішення; рефлексія – аналіз результатів розв'язання кейсу.

За характером подачі матеріалу можуть бути використані: *ситуацій-ілюстрації, ситуацій-оцінки і ситуацій-вправи*. Ситуація-ілюстрація – це приклад з практики (як позитивний, так і негативний) і спосіб вирішення ситуації. Ситуація-оцінка являє собою опис ситуації і можливе рішення в готовому вигляді: потрібно тільки оцінити, наскільки воно правомірне і ефективне. Ситуація-вправа полягає в тому, що конкретний епізод управлінської або соціально-психологічної діяльності препарований таким чином, щоб його рішення вимагало будь-яких стандартних дій, наприклад, заповнення таблиць, використання документів [4].

Навчання за допомогою методу кейс-стаді має низку переваг, які засновані на активному, емоційному спілкуванні студентів один з одним, а також з викладачем, який під час такого заняття займає роль куратора (модератора). Не варто забувати, що ефективність роботи студентів в режимі інтенсивного навчання залежить від ряду умов:

1. Відповідність можливостей викладача цілям і задачам даної технології (гра, кейс-стаді метод, дискусія), оскільки в залежності від мети технології він займає різні ролі.

2. Наявність у викладача професійного і особистого досвіду участі в груповій взаємодії (викладач повинен володіти як діалогом, так і мультилогом).

3. Особистісна спрямованість самого викладача (необхідно прагнути до постійного саморозвитку, до особистісного зростання) [2].

З метою дослідити питання ефективності використання даного методу у вивченні східної мови, було проведено два заняття зі студентами 4 курсу спеціальності "корейська мова та література" у рамках вивчення теми "한국 교육" ("Корейська освіта") та запропоновано для розбору два кейси:

"Авторитарний стиль спілкування з учнями в системі ЗОШ у Південній Кореї";

"Проблема високого рівня суїциду серед молодих людей через низький прохідний бал при вступі у ВНЗ".

У проведенні занять за цим методом використовувалася ситуаційно-ілюстративний та ситуаційно-оцінний характер подачі матеріалу. У першому випадку обговорювали проблему та висловлювали власні думки щодо способу вирішення ситуації. У другому – студентам пропонувалося рішення і вони критично оцінювали його, висловлюючи власну думку. Студенти були ознайомлені з проблемою та наочно могли побачити графіки з відсотками, які ілюстрували ці питання.

Робота з кейсом має свою специфіку і передбачає різноманітність технологічних підходів. Конкретний спосіб створення проблемної ситуації і організація самостійної роботи залежить від ряду чинників:

- ступеня складності навчального матеріалу,
- наявного часу,
- особливості конкретного контингенту студентів та ін. [4].

Можна використовувати різні варіанти проведення занять, проте ми вважаємо, що впровадження методу кейсів на факультеті східної філології повинно включати саме такі етапи:

1. Підготовчий: ознайомлення студентів з лексико-граматичними одиницями; опрацювання текстів і вправ з теми;
2. Підбір інформації.
3. Написання кейсу (коригування вже готового тексту з теми, який містить проблему);
4. Ознайомлення з правилами та особливостями використання та проведення методу кейс-стаді (викладач знайомить студентів з технологією його проведення);
5. Впровадження методу на парі;
6. Спостереження за діяльністю студентів під час навчального заняття;
7. Проведення анкетування
8. Опрацювання отриманих результатів.

Після використання методу кейс-стаді студентам було запропоновано письмове завдання у формі міні-твору, в якому вони могли поділитися думками стосовно цієї проблеми дещо в іншому форматі. Також було проведено анонімне анкетування, участь в якому брали 60 студентів 4 курсу, які вивчають корейську мову. Результати дали змогу зрозуміти наскільки цікаво студентам під час такого заняття.

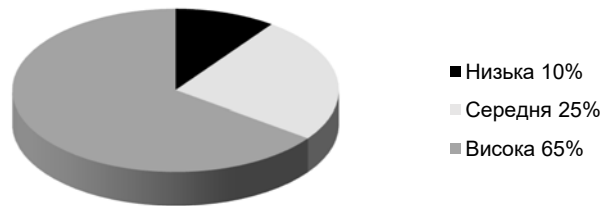


Рис. 1. Оцінка ефективності застосування методу кейс-стаді зі студентами-сходознавцями

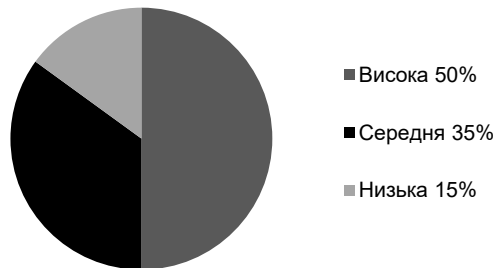


Рис. 2. Рівень зацікавленості студентів за умови використання методу кейс-стаді на семінарських заняттях

На основі отриманих результатів можна стверджувати, що використання цього методу дає можливість вирішити реальні завдання і допомагає сформувати у студентів ряд професійних компетенцій:

- вміння використовувати мову як інструмент спілкування і передачі інформації;
- розвивати комунікативні навички – влучно та швидко висловлювати власні думки та погляди;
- вміння слухати, аргументовано та лаконічно висловлювати власну точку зору щодо поставленого питання, застосовувати контраргументації;
- вміння подавати інформацію з вигідного ракурсу;
- розвиток умінь презентувати себе;
- формування впевненості у собі та у своїх силах;
- формування стійких навичок раціональної поведінки за умов, коли маємо справу з недостатньою кількістю (навчальною) інформації у вирішенні комплексних проблем;
- здійснювати самооцінку і на її основі здійснювати самокорекцію індивідуального стилю спілкування і поведінки;
- формувати вміння співпрацювати з членами колективу та орієнтації на позитивний результат.

Висновки. Метод кейс-стаді у нашій країні є інноваційним у процесі викладання східних мов, у той час як західні викладачі використовують його не лише в галузях права та економіки, а й для отримання високоякісного результату в процесі опанування студентами іноземними мовами. Цінною якістю цього методу є те, що він вчить студентів думати мовою, яку вони вивчають і виробляє у них навички самостійного мислення. Метод конкретних ситуацій має цілу низку переваг і може успішно застосовуватися у поєднанні з іншими методами навчання, ефективно доповнюючи їх. Тож, готуючись до проведення занять, викладачеві доцільно виділяти 20–25% навчального часу для опрацювання кейсів.

Сьогодні застосування ситуаційних завдань в освітньому процесі викликає труднощі, та все ж, наявна позитивна динаміка на шляху до їх вирішення. Особливістю методу кейс-стаді є його постійний розвиток: створюються

нові технології для його застосування у навчанні студентів вищої школи. Немає сумніву в тому, що метод кейс-стаді стане найважливішим каналом наповнення творчістю й змістом навчально-виховного процесу, а також засобом підготовки високопрофесійних фахівців.

Список використаних джерел

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник / А. М. Алексюк. – К. : "Либідь", 1998.
2. Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко, Г. І. Коберник та ін. – К. : Науковит, 2004.
3. Інновації у вищій освіті: Бібліографічний покажчик / уклад. Н. В. Артикуца. – К. : Стило, 2005.
4. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение : учеб. пособ. / А. П. Панфилова. – М. : Издательский центр "Академия", 2009.
5. Плотников М. В. Технология case-study / М. В. Плотников, О. С. Чернявская, Ю. В. Кузнецова : учебно-метод. пособие. – Нижний Новгород, 2014.
6. Савельева М. Г. Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов / М. Г. Савельева : учебно-метод. пособие. – Ижевск : УдГУ, 2013.
7. Ситуаційний аналіз, або Анатомія кейс-методу ; за ред. Ю. П. Сурміна. – К. : Центр інновації і розвитку, 2002.
8. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2010.

References

1. Aleksyuk A. M. Pedagogika vyshchoi osvity Ukrainy. Istoriia. Teoriia : textbook / A. M. Aleksyuk. – K. : "Lybid", 1998.
2. Interaktyvni tekhnolohii navchannia / O. I. Pometun, L. V. Pyrozhenko, H. I. Kobernyk ta in. – K. : Nauksvit, 2004.
3. Innovatsii u vyshchii osviti: Bibliografichnyi pokazhchik / uklad. N. V. Artykutsa. – K. : Stylos, 2005.
4. Panfilova A. P. Innovatsionnye pedagogicheskie tehnologii: Aktivnoe obuchenie / A. P. Panfilova : ucheb. posob. – M. : Izdatel'skii tsentr "Akademiia", 2009.
5. Plotnikov M. V. Tehnologii case-study / M. V. Plotnikov, O. S. Cherniavskaia, Iu. V. Kuznetsova / uchebno-metod. posobie. – Nizhnii Novgorod, 2014.
6. Savel'eva M. G. Pedagogicheskie keisy: konstruirovaniie i ispol'zovaniie v processe obucheniia i otsenki kompetensij studentov / M. G. Savel'eva : uchebno-metod. posobie. – Izhevsk : UdGU, 2013.
7. Sytuatsiinyi analiz, abo Anatomiiia keis-metodu ; pid red. Yu. P. Surmina. – Kyiv : Tsentri innovatsii i rozvytku, 2002.
8. Shchukin A. N. Sovremennye intensivnye metody i tehnologii obucheniia inostrannym iazykam / A. N. Shchukin. – M. : Filomatis, 2010.

Надійшла до редколегії 02.02.18

O. Plakhotnik Dr of Pedagogical Sciences, Professor,
O. Nazarenko, Master of the educational program "Pedagogy of higher school"
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

PECULIARITIES OF USING THE CASE-STUDY TECHNIQUE IN STUDYING EASTERN LANGUAGES

The article is about the peculiarities of using efficient technologies of study in higher educational establishments and about the efficiency of using the case-study technique in studying eastern languages and Korean in particular.

The notion, content, key elements and the usage of the case-study technique are considered as well as underlined the main stages of using this technique.

It is emphasized that teachers deterningly need to learn active and interactive forms and technologies of conducting lessons, such as games, trainings, cases, game projecting, creative techniques and many other devices which develop student base competences and metacompetences. These techniques shape skills and abilities and are necessary for the future profession and create a background for a psychological preparedness to implement them into actual and practical side of a work through gained skills and abilities.

The authors emphasize that the consequent analysis of a methods of organising the case-study technique can occasionally be met in methodic special literature; as well as the amplyfication of the mechanisms of its influence on the cognitive processes of a particular personality and how such a technique boosts the development of communicative and other social skills. That is why the authors outline the main stages of implementing the case-study technique in studying Eastern languages. It is suggested to pay your attention to what concrete case is the most appropriate for studying Korean and/ or other eastern languages.

The authors underline the main advantages of the technique and the conditions of using it successfully in the process of study. The necessity of using the case-study technique will provide the possibility to lift up the quality of learning skills and abilities, as well as adequate special competences. As an outcome of an experimental testing was found out the level of interest of senior students to their lessons, in the process of organising which, the case-study technique is used.

Keywords: Case-study technique, educational process, base competence, eastern languages, creative tecniques of study.

УДК 378

О. Поляк, канд.пед. наук, доц.
Ж. Довбик, студ. 2 року магістратури
спеціальності "Управління навчальними закладами"
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розкрито поняття мотивації та класифікацію навчальних мотивів студентів закладів вищої освіти. Охарактеризовано різні соціальних і пізнавальних мотивів. Обґрунтовано фактори, які впливають на формування позитивної стійкої мотивації навчальної діяльності.

Ключові слова: мотив, мотивація, студент, заклад вищої освіти, педагогічні умови.

Постановка проблеми. Мотивація навчання студентів є однією з центральних проблем у педагогічній психології, оскільки і результат, і процес засвоєння знань значною мірою залежать від залученості до навчального процесу, зацікавленості особистості тих, хто навчається.

Серед найважливіших якостей особистості сучасного фахівця можна виділити ініціативу та відповідальність, спрямованість до новаторських рішень, потребу у постійному оновленні професійних знань. Структура мотивів студента, в основному, формується під час навчання та від якої залежить майбутній успіх випускника.

Мотиваційна сфера студента ґрунтовно досліджується вітчизняними та закордонними педагогами та психологами, але психологічні особливості студентів, особливо мотиваційна структура мотивів навчальної діяльності є необхідним багажем знань для кожного управлінця-професіонала у педагогічній сфері, щоб позитивно впливати на студентів на ефективно будувати процес навчання.

Мета: дослідити структуру мотивації навчальної діяльності студентів закладів вищої освіти та визначити педагогічні умови щодо її забезпечення.

Завдання:

- проаналізувати поняття мотивації у науковій літературі;
- дослідити класифікації навчальних мотивів студентів закладів вищої освіти;
- обґрунтувати фактори які впливають на формування навчальної мотивації студентів.

Стан дослідження. Різні дослідники використовують подібні, але не синонімічні, поняття для позначення навчальної мотивації, а саме: навчальна мотивація, мотивація навчання, мотивація навчальної діяльності, мотиваційна сфера [11, С. 6].

Мотиваційна сфера – складне психологічне явище, в якому домінують мотиви визначають спрямованість особистості. У педагогічній психології виокремлюють три основні

види спрямованості: особисту (ставлення до себе, феномен "Я"), колективістську і ділову [11, С.36]. Мотиваційно-особистісний аспект пов'язаний із формуванням позитивних навчальних мотивів та особистих якостей майбутнього спеціаліста, дійових цілей, оскільки мотиви й цілі є важливими детермінантами діяльності.

Мотив – це усвідомлена потреба, яка викликає активність людини й визначає спрямованість цієї активності [6, С.15]. Структура мотивів студента, що формується в період навчання, є стрижнем особистості майбутнього фахівця. Отже, розвиток позитивних навчальних мотивів – невід'ємна складова процесу навчання і виховання студентів. Для ефективної практичної роботи в цьому напрямі потрібне ґрунтовне вивчення закономірностей розвитку навчальної мотивації студентів.

Проблему навчальної мотивації студентів досліджували такі вчені: Р. Стернберг (вивчав можливість та механізми прогнозування успіху в різних видах діяльності), І. О. Зимня (визначила специфічні чинники діяльності студентів), А. К. Маркова (працювала над ієрархічністю побудови навчальної мотивації), О. В. Карпова (розглядала загальні та специфічні категорії навчальної мотивації), В. Апелът (класифікував мотиви навчання), О. Л. Афанасенкова (працювала над мотивами навчальної діяльності та їх змінами у процесі навчання), К. Ю. Пятаєва (розподіляє види навчальної мотивації на основі різних типів ситуацій навчання) та інші.

Виклад основних положень. І. О. Зимня визначає навчальну мотивацію як окремий вид мотивації, що включено в діяльність навчання або навчальну діяльність. Як і для будь-якого іншого виду діяльності, навчальна мотивація визначається низкою специфічних для цієї діяльності чинників [5, С. 44]:

- освітньою системою, закладом освіти, де відбувається навчальна діяльність;
- особливостями організації освітнього процесу;

- особливостями суб'єктів навчальної діяльності (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, взаємодія із соціальним оточенням);
- суб'єктними особливостями педагога і, передусім, системою його відношень до учня (студента);
- специфікою навчальної дисципліни.

Крім того, навчальна мотивація характеризується складною структурою, системністю, спрямованістю, динамічністю, стійкістю та пов'язана з рівнем інтелектуального розвитку і характером навчальної діяльності [5, С. 12].

У роботі "Психологія мотивації студентів" Н. А. Бакшаєвої та А. А. Вербицького терміном "мотив" позначають інстинктивні імпульси, потреби, біологічні потяги, переживання емоцій, інтереси, бажання, життєві цілі, ідеали і інші мотиваційні змінні або компоненти [7; 19]. На їхню думку, студент повинен проявляти інтерес до процесу навчання самостійно. Знання, засвоєні при наявності пізнавальних мотивів, підвищують активність студентів і ефективність процесу навчання. Сутність пізнавальної мотивації як раз і полягає в прагненні здобувати і виробляти знання. [8, С. 165]

Навчальна діяльність є полімотивованою. Прийнято виділяти три види джерел активності [1, С. 44]: внутрішні, зовнішні й особистісні. До внутрішніх джерел навчальної мотивації відносять пізнавальні та соціальні потреби (прагнення до соціально схвалюваних дій і досягнень). Зовнішні джерела навчальної мотивації визначаються умовами життєдіяльності учня, до яких відносяться вимоги, очікування та можливості. Вимоги пов'язані з необхідністю дотримання соціальних норм поведінки, спілкування та діяльності. Очікування характеризують відношення суспільства до учіння як норми поведінки, що приймаються людиною і дозволяють переборювати труднощі, пов'язані зі здійсненням навчальної діяльності. Можливості – це об'єктивні умови, які необхідні

для розгортання навчальної діяльності. До числа особистісних джерел належать інтереси, потреби, установки, ідеали, стереотипи, які обумовлюють прагнення самовдосконалення, самоствердження і самореалізації у навчальній та інших видах діяльності.

Б. Б. Айсмонтас виділяє такі групи мотивів [1, С. 17]:

- соціальні (усвідомлення соціального значення учіння, розуміння особистісно-розвивального значення учіння, потреба в розвитку світогляду і розуміння навколишнього світу, тощо);
- пізнавальні (інтерес до отримання знань, допитливість, прагнення до розвитку пізнавальних здібностей, отримання задоволення від інтелектуальної діяльності, тощо);
- особистісні (почуття власної гідності і честолюбство, прагнення користуватись авторитетом серед однолітків, наслідування референтних однокласників та однокласників).

В. Апелът виділив такі мотиви навчання [9, С. 2]: соціальні (почуття обов'язку і відповідальність, усвідомлення соціальної значущості навчання, прагнення зайняти певну позицію в стосунках з оточуючими, отримати їхнє схвалення); пізнавальні (орієнтація на оволодіння новими знаннями, закономірностями, орієнтація на засвоєння засобів одержання знань); комунікативні (спілкування з однолітками, дорослими); мотиви саморегуляції (орієнтація на одержання додаткових знань і побудову спеціальної програми самовдосконалення). У вигляді таблиці зазначені рівні соціальної та пізнавальної мотивації, саме ці мотиви є найбільш актуальними для студентського віку. Див. табл. [9, С. 4].

Таблиця

Рівні соціальної та пізнавальної мотивації	
Тип мотивації	Характеристика мотиву
Рівні пізнавальних мотивів	
Широкі пізнавальні мотиви	Орієнтація на оволодіння новими знаннями-фактами, явищами, закономірностями
Навчально-пізнавальні мотиви	Орієнтація на засвоєння засобів одержання знань, прийомів самостійного одержання знань
Мотиви самоосвіти	Орієнтація на одержання додаткових знань
Рівні соціальних мотивів	
Широкі соціальні мотиви	Почуття обов'язку і відповідальність, розуміння соціальної значущості учіння
Вузькі соціальні, або позиційні, мотиви	Прагнення зайняти певну позицію в стосунках з оточуючими, отримати їхнє схвалення
Мотиви соціального співробітництва	Орієнтація на різні засоби взаємодії з іншими людьми

О.Л. Афанасенкова під час вивчення мотивів навчання та їхньої зміни в процесі навчання студентів [2, С. 14] дійшла висновку, що мотиваційна готовність студентів є необхідним компонентом успішності професійної діяльності. Вона є витвором, який містить "базовий" професійно-пізнавальний мотив й "супутні" мотиви. Різниця в мотивах навчання студентів визначається низкою чинників. Серед них, у першу чергу, виділяють: напрям професійної підготовки студентів вузу, провідну стратегію поведінки в навчально-професійній діяльності (досягнення успіху/запобігання невдачам), внутрішню або зовнішню спрямованість на процес навчання.

Досить велику кількість класифікацій навчальних мотивів побудовано за принципом їхнього розділення на внутрішні й зовнішні мотиви. Г. Г. Бугрименко [3, С. 13] було виявлено зв'язок внутрішньої навчальної мотивації з когнітивною складовою образу "Я". Даний зв'язок виявляється в тому, що студенти з більш складним, "тонким" образом "Я", які усвідомлюють у деталях свої відмінності від

значущих інших, характеризуються більш високим рівнем внутрішньої навчальної мотивації.

О. Б. Збанацькою було встановлено, що основою індивідуальних стилів навчальної діяльності студентів з високою академічною успішністю виступають безумовно особистісні характеристики, а саме: методичність та інтелектуальна гнучкість засвоєння навчальної інформації; інтернальність; високий рівень самовідношення особистості, послідовність, регулярність планування та виконання навчальних дій [4, С. 13]. Разом із тим на формування стилю навчання впливає і високий рівень пізнавальної мотивації, мотивації досягнення і орієнтації на кінцевий результат.

Більшість вітчизняних психологів сходяться в думці, що результативність навчальної діяльності студентів залежить не тільки від природних здібностей, а й значною мірою від розвитку мотивації. Як показує практика, ці два чинники мають складні системні зв'язки. При певних умовах (зокрема, при значному інтересі особистості до вико-

нуваної роботи) може починати діяти так званий компенсаторний механізм. Розвиток мотиваційної сфери (інтерес до певної діяльності, усвідомленість вибору професії тощо) компенсує недостатні особистісні здібності і студент досягає значних успіхів.

Основними факторами, які впливають на формування позитивної стійкої мотивації до навчальної діяльності, є – зміст навчального матеріалу; організація навчальної діяльності; колективні форми навчальної діяльності; оцінка навчальної діяльності; стиль педагогічної діяльності викладача.

К. Кан описав людей, які шукають членство й старшинство в групах, схвалення з сторони лідерів, аналогічні мотивації витікають з зовнішньої концепції "Я" [10; 4]. Така мотивація має внутрішній особистісний базис. Індивід внутрішньо орієнтований. Він сам встановлює внутрішні стандарти рис, компетентностей і цінностей, що стають основою для ідеалу "Я". Внаслідок особистість мотивується до такої поведінки, яка підкріплює ці стандарти й дозволяє досягти більш високих рівнів компетентності. Своє конкретне вираження "професійна Я-концепція" знаходить у професійних намірах студентів щодо вибору галузі, професії, функціональної придатності особистості (нахилів та здібностей), мотиваційної сфери (обґрунтування вибору). Під час професійного навчання самосвідомість студента змінюється, виражається у зростанні числа ознак професійної діяльності, набутті професійних навичок, накопиченні галузевих знань, що відбиваються у свідомості майбутнього фахівця, у подоланні стереотипів образу професіонала, в цілісному баченні себе в контексті усієї майбутньої професійної діяльності.

Висновки. Вивчивши проблему мотивації до навчання студентів закладів вищої освіти ми визначили, що існує досить велика класифікація мотивів які комплексно впливають на процес навчальної діяльності студента. Варто зазначити, що не всі студенти мотивовані однаково цінностями, потребами, бажаннями. Тому кожному управлінцю потрібно враховувати індивідуальні особливості студентів, а саме враховувати цей фактор під час складання навчальних планів (можливість обирати предмети, види здачі пудсумкового завдання, можливість дистанційного навчання та інше), створювати атмосферу конкурентності, впевненості та успішності.

Список використаних джерел

1. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология / Б. Б. Айсмонтас. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002.
2. Афанасенкова Е. Л. Мотивы обучения и их изменение в процессе обучения студентов вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е. Л. Афанасенкова. – М. : Генезис, 2005.

3. Бугрименко А. Г. Соотношение образа "Я" и внутренней учебной мотивации студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А. Г. Бугрименко ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М. : Психологическая наука и образование, 2007.

4. Збанацкая А. Б. Личностные характеристики студентов вуза как основа индивидуального стиля учебной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А. Б. Збанацкая ; Моск. психолого-социальный ин-т. – М. : Прикладная психология, 2007.

5. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2004.

6. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1971.

7. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990.

8. Мормузьева Н. В. Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.) / Н. В. Мормузьева. – Челябинск : Два комсомольца, 2013. – С. 160–163.

9. Мусаев К. Ф. Теоретичні основи мотивації навчальної діяльності / К. Ф. Мусаев. – Электронный ресурс. – Режим доступа: www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2010_6/files/PD610_47.pdf.

10. Kahn R., Katz D., Cartwright, A., Zander (Eds). Group dynamics: research and theory. 2nd ed. Eirnsford – N. Y. : Row, Paterson, 1960.

11. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З. І. Слєпкань: навч. посіб. – К. : Вища школа, 2005.

References

1. Aysmontas B. B. Pedagogicheskaya psihologiya [Tekst] / B. B. Aysmontas. – M. : VLADOS-PRESS, 2002. – 208 s.

2. Afanassenkova E. L. Motivy obucheniya i ih izmenenie v protsesse obucheniya studentov vuza: avtoref. dis. ...kand. psihol. nauk: 19.00.07 / Afanassenkova Elena Leonidovna. – M., 2005. – 23 s.

3. Bugrimenko A. G. Sootnoshenie obraza "Ya" i vnutrenney uchebnoy motivatsii studentov: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.07 / Bugrimenko Anna Georgievna; Mosk. gos. un-t im. M. V. Lomonosova. – M., 2007. – 24 s.

4. Zbanatskaya A. B. Lichnostnye harakteristiki studentov vuza kak osnova individualnogo stilya uchebnoy deyatelnosti: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.07 / Zbanatskaya Aleksandra Borisovna; Mosk. psihologo-sotsialnyy in-t. – M., 2007. – 19 s.

5. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psihologiya [Tekst] / I. A. Zimnyaya. – M. : Logos, 2004. – 384 s.

6. Leontev A. N. Potrebnosti, motivyi i emotsii. – M. : Pedagogika, 1971. – 186 s.

7. Markova A. K. i dr. Formirovanie motivatsii ucheniya: Kn. dlya uchitelya / A. K. Markova, T. A. Matis, A. B. Orlov. – M. Prosveschenie, 1990. – 192 s.

8. Mormuzheva N. V. Motivatsiya obucheniya studentov professionalnykh uchrezhdeniy [Tekst] // Pedagogika: traditsii i innovatsii: materialy IV mezhdunar. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, dekabr 2013 g.). – Chelyabinsk: Dva komсомольца, 2013. – S. 160–163

9. Musayev K. F. Teoretichni osnovi motivatsiyi navchalnoyi diyalnosti / K. F. Musayev. – Elektronnyy resurs. Rezhim dostupa: www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2010_6/files/PD610_47.pdf

10. Kahn R., Katz D., Cartwright, A., Zander (Eds). Group dynamics: research and theory. 2nd ed. Eirnsford. – N. Y. : Row, Paterson, 1960.

11. Slepkan Z. I. Naukovi zasadi pedagogichnogo protsesu u vischly shkoli: Navch. posib. – K.: Vischa shkola, 2005. – 239 s.

Надійшла до редколегії 20.01.18

O. Poliak, Ph.D. (Pedagoigcal Sciences), Associate Professor
Zh. Dovbyk, stud. 2 years of magistracy, specialty "Management of educational institutions"
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

MOTIVATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

The analysis of the degree of research of the student's motivational sphere in the works of domestic and foreign teachers and psychologists was conducted.

The concept and classification of students' motivation in the process of education are analyzed. It is emphasized that individual characteristics of the students' individual learning styles, with high academic success, are: methodic and intellectual flexibility of the learning information acquisition; internality; a high level of self-reliance on personality, consistency, regularity of planning and execution of educational actions.

The dependence of the formation of the teaching style on the influence and the high level of cognitive motivation, the motivation of achievement and the orientation towards the final result are emphasized.

It is emphasized that the effectiveness of educational activities of students depends not only on natural abilities, but also to a large extent on the development of motivation and having complex systemic connections.

The most important qualities of the personality of the future specialist are determined.

The structure of student motives in the course of his study is explored.

The levels of social and cognitive motivation are given.

The factors influencing the formation of students' learning motivation are discussed.

Pedagogical conditions for providing motivation for training of future specialists are outlined.

Keywords: motive, motivation, student, higher education institution, pedagogical conditions.

УДК 378

N. Postoiuk, PhD (Pedagogical Sciences), Assistant Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

PECULIARITIES OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING IN HIGHER EDUCATION

Providing information and communication technologies in Ukrainian education has been analyzed. The use of ICT is an important direction in improving the effectiveness of the educational and cognitive process and provides students with a more intense, dynamic, creative and intensive educational work. The steps of Ukrainian government in implementing information and communication technologies into education have been defined. The articles deals with some official documents that support the implementing of new information technologies in the educational process, which contributes to the intensification of the educational process, allows to use effectively the new technologies of teaching and control. Such documents as the Law of Ukraine "About the National Program of Informatization" and "About the Basic Principles of the Development of the Information Society in Ukraine for 2007-2015" have been considered.

Conditions for increasing the cognitive activity of students with the help of information and communication technologies have been revealed, namely the availability of material and technical support, preparation of the teacher for the use of ICT, taking into account the psychophysiological abilities of the person. It has been stated that the intensification of educational activity depend on the possibilities of using information and communication technologies. Also the advantages and disadvantages of using ICT have been considered. It has been concluded that information and communication technologies are highly effective tools that allows to give plenty of information, can increase the speed of perception of knowledge and raise the process of training to a qualitatively higher level.

Keywords: information and communication technologies, higher education, students, teaching, learning

Formulation of the problem. In today's information society, there is an urgent need for informatization of education, which aims at global rationalization of intellectual activity through the use of new information technologies, a radical increase in the efficiency and quality of training specialists with a new type of thinking that meets the requirements of a post-industrial society. Hence, modernization of higher education in the Bologna system format will increase the role of media education for future teachers, which, besides using in the organization of the educational process of traditional forms and methods of teaching, should design an educational environment with the use of modern information, computer and pedagogical innovations. Therefore, the relevance of this study is as clear as possible at the present time.

Achievements in the field of computer technologies and telecommunications, mass computerization and development of effective information technologies led to a qualitative change in the information component of the development of spheres of production, science and social life on the threshold of the third millennium. The information, closely related to management and organization, has become a global resource of mankind, many times increasing its potential in all spheres of life. One of the priority directions of informatization of society is the process of informatization of education, which involves the use of opportunities of new information technologies, methods and means of informatics for the implementation of ideas of developing education, intensification of all levels of the educational process, increasing its efficiency and quality, preparing students for a comfortable (psychologically and practically) life in the conditions of informatization of society. The rapid jump in the development of personal computers, as technical (multimedia) learning tools, in recent years made them available for use in educational institutions. Therefore, providing computer technology in the initial process can be characterized as a logical and necessary step in the development of the modern information world in general.

World practice in the development and use of information and communication technologies (ICTs) in education shows a tendency to change the traditional forms of organization of educational process in the conditions of the information society.

World experience shows that solving the problems of higher education begins with the professional training of future educators. Practice shows that mastering the skills of interactive learning, the teachers gradually transfers them into their practical activity, teaching the ability to

independently acquire knowledge, make choices in favor of active position of getting skills. Therefore, every future teacher needs a thorough training in the field of mastering modern information technologies.

Research goal and objectives. The research goal of this article is to analyze peculiarities of providing information and communication technologies in Ukrainian education. There are some objectives that help to reach this goal: 1) to analyze the steps of Ukrainian government in implementing information and communication technologies into education; 2) to identify conditions (availability of material and technical support, preparation of the teacher for the use of ICT, taking into account the psychophysiological possibilities of the person) for increasing the cognitive activity of students with the help of ICT; 3) to consider the advantages and disadvantages of using ICT.

Analysis of recent researches and publications. The problem of using information and communication technologies for teaching has been researched by many scientists: V. Ivanov, I. Krylov, V. Morozov, O. Pinayeva, O. Pyehota, O. Tanasienko, P. Williams, A. Zare-ee and others. For example, Abbas Zare-ee, from Faculty of Humanities University of Kashan, Iran, studied university teachers' views on the use of information communication technologies in teaching and research [6]. Such Ukrainian pedagogues as O. Vysotska, R. Gurevych, R. Korzh, A. Shelestova wrote scientific works about using ICTs in higher educational institutions.

Presenting main material. At each historical stage of the evolution of society there are many factors that collectively determine the direction of social development. Now the development of society at the present stage is characterized by a large information flow. Informatization is an objective process in all spheres of human activity, in particular in education. Under the influence of new information technologies (computer and communication), modern innovative educational technologies are created. Informatization of education as one of the most important means of reforming the system of higher education and the transition to new person-oriented learning technologies is an urgent need for Ukraine.

The use of ICT is an important direction in improving the effectiveness of the educational and cognitive process and provides students with a more intense, dynamic, creative and intensive educational work. Modern education is based mainly on a verbal way of transferring knowledge, where the perception of oral information that overloads the work of the auditory analyzer prevails. In this case, the visual channel is used little, there is a sensory hunger, which significantly reduces the effectiveness of educational activities.

First of all let's consider the meaning of the term ICT. ICTs stand for information and communication technologies and are defined, for the purposes of this primer, as a "diverse set of technological tools and resources used to communicate, and to create, disseminate, store, and manage information." These technologies include computers, the Internet, broadcasting technologies (radio and television), and telephony [4].

In today's society, educational reform is taking place, and a significant role is given to computerization. The importance of informatization of education was confirmed by the Law of Ukraine "About the National Program of Informatization" (1998), that was edited 01.08.2016. This document has stated that priority of the development of education is the implementing of modern information and communication technologies, which provide improvement of the educational process, accessibility and efficiency of education, preparation of the younger generation for life in the information society. Measures aimed at ensuring the informatization of education, meeting the educational information and communication needs of the participants in the educational process, include:

- formation and implementation of the informational educational environment in the system of general secondary, extracurricular, vocational, higher and postgraduate education, application in the educational process and library business, along with traditional means of information and communication technologies;
- development of individual modular training programs of different levels of complexity depending on specific needs;
- creation of an information system supporting the educational process aimed at fulfilling its main functions (training, socialization, internal control over the implementation of educational standards, etc.);
- full provision of preschool, general education, out-of-school, vocational, higher education educational computer complexes, as well as basic educational establishments of educational districts with multimedia equipment;
- updating outdated computer hardware;
- creation of electronic textbooks and encyclopedias of educational assignment;
- gradual provision of special educational institutions (groups, classes) by correctional computer programs;
- development of a network of electronic libraries at all levels of education;
- -creation of a system of distance learning, including for people with special educational needs and children who are in long-term care;
- providing of the educational process by means of information and communication technologies, as well as access of educational institutions to world information resources;
- creation of the system of informational and analytical support in the field of management of educational institutions, information and technological support for the monitoring of education [1].

The entry of Ukraine into the European educational space motivated the country to reform the education system, modernize its educational activities in the context of European requirements. This led to a number of government actions aimed at bringing the education system of Ukraine closer to the European education system. An important event in this direction was adopted on January 9, 2007 under No. 537-V, by the Verkhovna Rada of Ukraine, the Law of Ukraine "About the Basic Principles of the Development of the Information Society in Ukraine for 2007-2015", which sets out the main strategic goals of the development of the information society in Ukraine, in particular:

- acceleration of development and introduction of the newest competitive ICTs in all spheres of public life;

- provision of computer and informational literacy of the population, first of all through the creation of a system of education focused on the use of modern ICT in the formation of a fully developed personality;

- creation of nationwide information systems, especially in the areas of health, education, science, culture, and environmental protection [2].

Informatization of education is recognized as one of the priority state objectives, and it should be an integral part of informatization of Ukraine, carried out in accordance with the state standards, taking into account the peculiarities of the education system.

Undoubtedly, today the requirements for education have changed. Modern and future generations need a dynamic education system. Computers have become an integral part of reality. That is why the use of technology in the educational process has to be logically and methodically grounded. It is well known that the main person in the classroom is (and presumably, will remain for a long time) a teacher, so he must decide what role a computer should play in helping students to master knowledge. It is necessary to update the system of information technology training in higher education institutions, making it oriented on the practical use of computer systems in the educational process in accordance with the specialty of the future graduate. It is also necessary to retrain teachers in order to take into account these requirements.

The use of ICT requires the creation of a new educational paradigm. It is generally acknowledged that a student must be an active participant in the learning process. This principle of didactics can be realized through the means of information and communication technologies. As a result, the relationship between student-teacher, student-student, student-environment, student-source of information should change. The main objective of training now is not to transfer a certain amount of knowledge to the student, but to develop skills to acquire and process new data, formation of high-level thinking skills: analyze, synthesize, and evaluate. According to statistics, about 80% of the training sessions are performed by the system: the teacher says – the student listens attentively. It is believed that so students learn as much as possible and receive "excellent". But such students are not more than twenty percent. Others can not accept messages in this form and are doomed to become "students with a low level of educational achievements." These students are focused on mastering knowledge through empirical practical activities [3, c. 8]. And they must use technologies based on research activities, in which they look for solutions and the nomination and confirmation of hypotheses. This technology must be realized using methods of scientific research adapted to the students' possibilities: observations, measurements, experiments, experiments, surveys, etc.

However, there are many education technology solutions provided in the world which may cause confusion among educators about how to choose the right ICT solution. Let's have a look at the advantages and disadvantages of ICT tools for education and discover what kind of education ICT solution is suitable for your school needs.

There are three main advantages of ICT tools for education

1. Through ICT, images can easily be used in teaching and improving the retentive memory of students.
2. Through ICT, teachers can easily explain complex instructions and ensure students' comprehension.
3. Through ICT, teachers are able to create interactive classes and make the lessons more enjoyable, which could improve student attendance and concentration.

There are three main disadvantages of ICT tools for education

1. Setting up the devices can be very troublesome.
2. Too expensive to afford

3. Hard for teachers to use with a lack of experience using ICT tools [5].

Conclusions. Consequently, the peculiarities of the use of information and communication technologies in the educational process have been considered. They, of course, can not replace the teacher, but will contribute to the improvement and diversification of the activity of a lecturer, and it will increase the productivity of the educational process. In addition, the use of these technologies in the learning process allows more and more fully to reveal the creative potential of each student. A modern teacher is a generator of ideas, an organizer, a film director who defines the roles and learning process, combining traditional and innovative techniques and tools. He must find a motivation for the student and build his activity so that the latter has a desire to learn and discover something new. In order to formulate creative abilities, the student needs the most impressions of the world around him when performing the various activities he likes most, and then – in all the peculiar types of activity of students. By forming students' interest in any of these activities, it is possible to capture them by the process of creativity. Among the ways of development of creative abilities, cognitive activity, independence, self-realization of students it is necessary to use in work with students various tasks – educational, developing, cognitive, intellectual, non-standard, creative. Informatization significantly influenced the process of obtaining knowledge. New learning technologies on the basis of information and communication can increase the speed of perception of knowledge.

Therefore, information and communication technologies are highly effective tools that allows to give plenty of information to a greater extent than traditional sources of

information, and in a sequence that is consistent with the logic of cognition and the level of perception of a particular contingent of students. Having solved the problem issues, it is possible to use the new technologies and raise the process of training to a qualitatively higher level.

Список використаних джерел

1. Закон України "Про національну програму інформатизації" / <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80>
2. Закони України "Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки" / <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/537-16>
3. Федорук Т. Методика використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі / <https://ru.calameo.com/read/005138934e74b785025db>
4. ICT in Education / The Uses of ICTs in Education / https://en.wikibooks.org/wiki/ICT_in_Education/The_Uses_of_ICTs_in_Education
5. What is ICT in Education / <http://www.elmoglobal.com/en/html/ict/01.aspx>
6. Zare-ee A. University teachers' views on the use of information communication technologies in teaching and research / TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology. – July 2011, volume 10, Issue 3.

References

1. Zakon Ukrayiny "Pro natsionalnu prohramu informatyzatsiyi" / <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80>
2. Zakony Ukrayiny "Pro Osnovni zasady rozvytku informatsiynoho suspi'stva v Ukrayini na 2007–2015 roky" / <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/537-16>
3. Fedoruk T. Metodyka vykorystannya informatsiyno-komunikatsiynyykh tekhnolohiy v navchal'nomu protsesi / <https://ru.calameo.com/read/005138934e74b785025db>
4. ICT in Education / The Uses of ICTs in Education / https://en.wikibooks.org/wiki/ICT_in_Education/The_Uses_of_ICTs_in_Education
5. What is ICT in Education / <http://www.elmoglobal.com/en/html/ict/01.aspx>
6. Zare-ee A. University teachers' views on the use of information communication technologies in teaching and research / TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology. – July 2011, volume 10, Issue 3.

Надійшла до редколегії 26.01.18

Н. Постоюк, канд. пед. наук

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

Проаналізовано забезпечення інформаційно-комунікаційних технологій в українській освіті. Визначено кроки уряду щодо впровадження цих технологій в освіту. Виявлено умови для підвищення пізнавальної активності учнів за допомогою ІКТ, а саме: наявність матеріально-технічної підтримки, підготовка вчителя до використання ІКТ з урахуванням психофізіологічних здібностей особи, що інтенсифікація освітньої діяльності залежить від можливостей використання ІКТ, а також розглянуто переваги й недоліки використання ІКТ. Зроблено висновок, що інформаційно-комунікаційні технології є надзвичайно ефективними інструментами, які дозволяють надати велику кількість інформації, можуть збільшити швидкість сприйняття знань і значно поліпшити процес навчання.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, вища освіта, студенти, викладання, учіння.

УДК 378.147:811.111

Є. Спіцин, канд. пед. наук, проф.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ
Н. Назаренко, канд. пед. наук, доц.
Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького, Хмельницький

КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО СПІЛКУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Досліджено роль когнітивного підходу в підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників до спілкування англійською. Теоретично обґрунтовано та практично розроблено методику навчання майбутніх прикордонників англійської фахової лексики. Визначено, що з позиції когнітивного підходу навчання лексики здійснюється на основі залучення когнітивних стратегій переробки, збереження та відтворення інформації, що дозволяє ефективно запам'ятовувати нові лексичні одиниці та зберігати їх у семантичному просторі в активному стані для застосування в усному та писемному спілкуванні. Проаналізовано етапи навчання лексики й розроблено комплекс вправ до кожного з етапів.

Ключові слова: англійська фахова лексика, когнітивний підхід, етапи навчання лексики, комплекс вправ.

Постановка проблеми. Інтеграція нашої держави з європейськими країнами, інтернаціоналізація ділових стосунків у різних сферах діяльності людини підвищують попит на фахівців, які б вільно володіли іноземною мовою та культурою іншомовного спілкування. У цьому контексті важливого значення для якісної вищої освіти набуває навчання майбутніх прикордонників іноземною

фахової лексики, оскільки успішність іншомовного професійного спілкування значною мірою визначається рівнем володіння лексичними навичками, який забезпечує адекватне розуміння і вживання лексичних одиниць відповідно до ситуації спілкування.

Відповідно до сучасних міжнародних освітніх вимог майбутні прикордонники мають володіти вмінням вільно

висловлюватися іноземною мовою без помітних утруднень, пов'язаних з пошуком засобів вираження у процесі досягнення ними соціальних, академічних і професійних цілей. Таким чином, навчання іноземної фахової лексики майбутніх прикордонників виступає необхідним складником оволодіння англійською мовою як засобом фахового спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема навчання іноземної фахової лексики розглядалася в багатьох роботах: О.Ю. Долматовська, Е.К. Кузнецова, З.Є. Кузьменко, О.П. Петрашук, Н.С. Саєнко, Е.В. Мирошніченко, В.Д. Борщовецька, Мс. Carthy, D. Nunpan, A. Peters, C. Riemer, L. Schiffler. Так, наприклад, розроблено методику навчання активної лексики німецької мови на ситуативній основі (З.Є.Кузьменко, 1990), методику комплексної індивідуалізації навчальної діяльності студентів з оволодіння англійської спеціальної медичної лексики усного професійного спілкування на другому етапі немовного ВНЗ (О.П. Петрашук, 1991), методику навчання професійної лексики студентів-економістів під час усномовленневого спілкування в непрофесійних сферах комунікації (Е.В. Мирошніченко, 1996), методику тестового контролю лексичних навичок читання на першому ступені немовного ВНЗ (Н.С. Саєнко, 1998), методику навчання студентів-економістів ВНЗ іноземної фахової лексики з урахуванням когнітивних стратегій (В.Д. Борщовецька, 2002) [1].

Незважаючи на наявність досягнення у вирішенні проблеми навчання іноземної фахової лексики, це питання залишається все ще до кінця невирішеним. Подальше вирішення цієї проблеми ми бачимо у застосуванні нових підходів, зокрема когнітивного підходу, суть якого полягає в організації активної мовленнєво-мислительної діяльності студентів. З позиції такого підходу навчання лексики здійснюється на основі активного і цілеспрямованого залучення когнітивних стратегій переробки, збереження та відтворення інформації, використання яких дозволить ефективно запам'ятовувати нові лексичні одиниці та зберігати їх у семантичному просторі в активному стані, тобто робить їх готовими для застосування в усному та писемному спілкуванні [5, с. 90].

Отже, соціальне замовлення суспільства на підготовку прикордонників, здатних спілкуватися з іноземцями, з одного боку, та недостатня розробленість методики навчання англійської фахової лексики з урахуванням когнітивного підходу, з іншого боку, зумовлюють актуальність нашого дослідження.

Мета і завдання дослідження: теоретично обґрунтувати та практично розробити методику навчання майбутніх прикордонників англійської фахової лексики з урахуванням когнітивного підходу.

Виклад основних положень. Аналіз літературних джерел із галузі когнітивної лінгвістики та психології уможливають уточнення поняття когнітивного підходу до навчання іноземної фахової лексики. Цей підхід спирається на принцип свідомості та на теорію соціоконструктивізму, відповідно до якої студент є активним учасником навчального процесу. Когнітивний підхід у нашому дослідженні передбачає організацію активної мовленнєво-мислительної діяльності майбутніх прикордонників у процесі навчання англійської фахової лексики. Під когнітивними стратегіями ми розуміємо урахування певних закономірностей процесів повторення, застосування мнемонічних прийомів запам'ятовування англійської прикордонної термінології, використання комплексу вправ, в основу якого покладені мнемонічні прийоми її запам'ятовування [2, с. 189].

У результаті проведеного нами лінгвістичного аналізу прикордонної лексики були виявлені такі її особливості. Прикордонна термінологія складається зі слів, що вживаються виключно як терміни – так звані "абсолютні терміни" і слова, що мають як термінологічне, так і загальноживане значення. Вона характеризується наявністю інтернаціоналізмів, різних дериваційних утворень, а також абревіатур, які розрізняють за способами утворення та вживання [3].

У результаті аналізу навчального матеріалу були використані автентичні тексти, матеріали періодичних видань "Кордон", "Прикордонник України", виступи фахівців на наукових конференціях, семінарах з носіями англійської мови [7, с.39].

Виявлені нами лінгвістичні особливості прикордонної термінології були покладені в основу розробки методичної типології відібраних лексичних одиниць, які було класифіковано на чотири типологічних групи (ТГ). До першої ТГ ввійшли терміни-інтернаціоналізми, що характеризуються неспівпаданням наголосу і неспівзвучністю наголосених голосних при частковій співзвучності приголосних або їх повній неспівзвучності. До другої ТГ ввійшли терміни, які співпадають за обсягом, але не співпадають за формою з термінами рідної мови, до цієї групи віднесено також терміни, які співпадають за формою і значенням зі своїми еквівалентами в рідній мові, але відсутні в понятійному апараті студентів унаслідок їх недостатньої професійної компетенції. До третьої ТГ ввійшли терміни, які не співпадають ні за формою, ні за обсягом значень з термінами рідної мови. До четвертої групи ввійшли абревіатури.

Услід за М.А. Бурлаковим, О.П. Петрашук, В.Д. Борщовецькою були виділені три етапи навчання іноземної лексики: етап семантизації і первинного закріплення лексики, етап формування навичок і етап удосконалення навичок. Кожен з етапів містить підетап повторення і передбачає використання мнемонічних прийомів запам'ятовування іноземної лексики [2, с. 193].

На етапі семантизації й первинного закріплення лексики відбувається повідомлення лексичних знань і закріплення в пам'яті студентів слухомовленнєвомоторних і семантичних образів даних лексичних одиниць. Для реалізації цієї мети застосовуються такі мнемонічні прийоми запам'ятовування лексики, як парні асоціації, словесні сім'ї, прийом "слів-вішалок", категоризація, групування за формальними ознаками, використання попереднього досвіду, *loci* (метод розташування, суть якого полягає в тому, що ЛО, які підлягають запам'ятовуванню, подумки розташовуються у просторі в певному порядку і під час відтворення "відвідуються" по черзі), метод ключового слова [6, с. 12].

У когнітивному підході враховується роль процесу забування після первинного закарбування нової лексичної інформації. У зв'язку з цим виникла необхідність в організації підетапу повторення, інтелектуального за характером, за умови нового способу структурування, логічної обробки матеріалу та розподілу повторення в часі.

На етапі формування лексичних навичок здійснюється обробка комплексних лексичних операцій, які складають основу навички на базі сформованих первинних (лексичних) умінь вживання ЛО. Метою цього етапу з точки зору когнітивного підходу до навчання іноземної фахової лексики є закріплення слів у пам'яті, використовуючи такі мнемонічні прийоми, як зв'язок із попереднім досвідом індивіда, запам'ятовування з опорою на "глибину мислення".

На завершальному етапі – етапі вдосконалення лексичних навичок здійснюється подальше закріплення за своєю лексичних операцій на основі вживання нових

ЛО в новому мовленнєвому матеріалі й формування лексично спрямованих вторинних мовленнєвих умінь. На цьому етапі використовуються парні асоціації, семантичне мапування, *loci* [2, с.194].

Запропонована методика навчання англійської прикордонної термінології з урахуванням когнітивного підходу була покладена в основу комплексу вправ.

Коротко охарактеризуємо запропонований нами комплекс вправ та наведемо приклади вправ для кожного з етапів навчання.

На I етапі, семантизації і первинного закріплення лексики, виконуються вправи, призначені для ознайомлення студентів: зі звуковим і графічним образами лексичних одиниць, з їх семантичними особливостями та сполучуваністю лексичних одиниць, морфологічними правилами.

На цьому етапі виконуються рецептивно-імітаційні вправи, вправи на номінацію та ідентифікацію лексичних одиниць, що передбачають закріплення слухомовленнєвомоторного образу нових лексичних одиниць, їх семантичного образу і сполучуваності з іншими лексичними одиницями. Когнітивні стратегії актуалізуються у вигляді підетапу повторення шляхом використання парних асоціацій, словесних сімей, категоризації, групування за формальними ознаками, *loci*, використання попереднього досвіду, метода ключового слова.

Ex.1 Study the following word collocations:

MIGRANT

adj. + MIGRANT: economic, illegal, rural

MIGRANT + *noun*: labourer, worker, population, bird

prep. + MIGRANT: from, into, to

phrases: a flow /an influx of migrants

MIGRATE

adv. + MIGRATE: north, east, south, west, seasonally

prep. + MIGRATE: from, into, to

MIGRATION

adv. + MIGRATION: seasonal, inward, international, mass

MIGRATION + *verb*: occur, increases

MIGRATION + *noun*: path, pattern, route

MIGRATION + *prep.*: from, to

phrases: wave of migration

Ex.2 Listen to the words you have on your list and try to remember how they are pronounced:

Accept, burning issue, drug trafficking, global trend, labour market, organized crime, population, proliferation, smuggling, transportation

Ex.3 Rewrite the new words using calligraphic artifice to bring out the meanings:

Affect, approach, diverse, migration, barrier, border

Ex.4 Identify the following abbreviations:

NATO, WTO, CIS, USA, Mr., MP, EU, IMF

Ex.5 Group the following words into categories for better memorization:

words connected with functions of the border agency (F);

words connected with equipment (E);

words connected with documents (D);

words connected with personnel (P).

Вправи на II етапі, формування лексичних навичок, спрямовані на відпрацювання різних часткових операцій, які складають основу функціонування комплексних операцій лексичної навички. Це – вправи у виборі лексичних одиниць із семантичного простору згідно з задумом висловлювання, у семантично обумовленому комбінуванні лексичних одиниць, у розгортанні та редукції ситуативних висловлювань, у ситуативно адекватних замінах. За своїм характером вони є умовно-комунікативними, що передбачають наявність мовленнєвого завдання і мовленнєвої ситуації [4].

Ex.1 Fill in the gaps in the following sentences with proper words from the box:

Developed countries show _____ for migration movement.

Migrants want to give their children better _____ to get ahead.

Migration is considered one of the _____ global issues as more and more people move today.

People have always moved in order to _____ their standard of living.

Prosperous countries _____ migrants.

The movement of people will become even more _____ as a result of these trends.

Ex.2 Write sentences about the positions and responsibilities of the following people:

Ivan Petrov – port of entry – examination;

Denis Sidorov – personnel department – staff;

Viktor Popov – information system department – computer

Ex.3 Find in the text the synonyms to the following words:

Contemporary, inequality, illegal transfer, significant problem, spreading, the influx of migrants, to influence, to encourage, to influence.

Ex.4 What does IT refer to in the following sentences?

It will impact migration and migration management.

It will become even more significant today.

It has offered employers the chance to hire highly skilled

and cheap migrant workers.

It differs between developed and developing countries.

It has not ceased.

На III етапі, удосконалення лексичних навичок, виконуються вправи на включення лексичних одиниць у просте та складне висловлювання, а також так названі ініціативні вправи, які забезпечують плавний перехід від удосконалення лексичних навичок до розвитку мовленнєвих умінь, між якими, не існує межі як в плані процесу їх формування, так і продукту цього процесу. Усі вправи, які виконуються на цьому етапі, є комунікативними і передбачають наявність ситуації й мовленнєвого завдання. Характерними когнітивними стратегіями на третьому етапі є парні асоціації, семантичне мапування [4].

Ex.1 Look through the text and write down its short summary. Cover the following items:

the UK responsibility

the UK's asylum policy

human rights organizations

detrimental effects on asylum applicants

illegal immigrants in the UK include...

granted amnesty

deportation of the irregular migrants from the UK

finest for employers found to be employing illegal immigrants

Ex.2 Fill in the table. Provide your own ideas and extend the concepts discussed:

The Ministry for Immigration

Short term visa

Tightening up of the visa system

Consular penalties

...

The Joint Council for the Welfare of Immigrants

Long term visa

Simplifying the visa proceedings

Reducing the amounts

of consular duties

...

Ex.3 Decide whether the following sentences are true or false. Prove it.

Human trafficking is legal trade in the movement or migration of people.

Trafficking victims typically are recruited using employment contract and labour agreement.

Human trafficking does not differ from people smuggling.

On arrival at their destination, the smuggled person is usually imprisoned.

The trafficker takes away the Charter of the United Nations.

Висновки. Таким чином, у результаті здійсненого наукового дослідження ми дійшли таких висновків: навчання майбутніх прикордонників іншомовної фахової лексики є неодмінним складником навчального процесу з іноземної мови, оскільки ефективність іншомовного фахового спілкування значною мірою залежить від його лексичного оформлення. Для успішного вирішення цієї проблеми необхідна науково обґрунтована методика навчання майбутніх прикордонників англійської фахової лексики з урахуванням когнітивного підходу її засвоєння.

У зв'язку з цим нами був вивчений когнітивний підхід до навчання іншомовної фахової лексики, що заснований на когнітивній психології, спирається на принцип свідомості у навчанні і на теорію соціоконструктивізму.

Розроблено методичну типологію досліджуваної прикордонної лексики, в результаті якої ми виділяємо чотири типологічні групи лексичних одиниць. У запропонованій нами методиці навчання майбутніх прикордонників іншомовної фахової лексики з урахуванням когнітивного підходу ми виділяємо три етапи, а саме: етап семантизації і первинного закріплення лексики, етап формування лексичних навичок і етап удосконалення навичок. Запропонована методика передбачає у кожному етапі формування лексичних навичок наявність підетапу повторення, на якому застосовуються мнемонічні прийоми запам'ятовування лексичних одиниць.

Дискусія. Проведене дослідження не вичерпує всіх питань окресленої проблеми, важливість і актуальність якої визначає необхідність її подальшого вивчення, а саме впливу когнітивних стратегій засвоєння іншомовної фахової лексики на ефективність навчання майбутніх прикордонників іноземної мови та подальша розробка вправ із застосуванням мнемонічних прийомів запам'ятовування іншомовної фахової лексики.

Список використаних джерел

1. Борщовецька В. Д. Вправи для навчання англійської фахової лексики студентів-економістів / В. Д. Борщовецька // Іноземні мови. – 2003. – № 2. – С. 24–28.
2. Борщовецька В. Д. Етапи навчання студентів-економістів англійської фахової лексики з урахуванням їх когнітивних стратегій / В. Д. Борщовецька // Вісн. КНЛУ. Серія "Педагогіка та психологія". – К. : Вид. центр КНЛУ. – 2002. – Вип. 5. – С. 188–196.

3. Гапонова В. М. Англо-українсько-російський словник прикордонних термінів / В. М. Гапонова, Н. С. Назаренко. – Хмельницький : Вид-во Нац. акад. Держ. прикордон. служби України імені Б. Хмельницького, 2011.

4. Гапонова В. М. English for Professional Communication (Англійська мова для професійного спілкування) : навч. посіб. / В. М. Гапонова, Н. С. Назаренко. – Хмельницький : Вид-во Нац. акад. Держ. прикордон. служби України імені Б. Хмельницького, 2012.

5. Зонтова С. Є. Когнітивний підхід до навчання іншомовної лексики / С. Є. Зонтова // Проблеми сучасної педагогічної освіти: 36. наук. праць. – Ялта : РВВ КГУ, 2005. – Вип. 8, ч. 2. – С. 89–93.

6. Крючков Г. Стратегія навчання іноземних мов в Україні / Г. Крючков // Вісн. Київ. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія Іноземні мови. – К. : ВПЦ "Київський університет", 2002. – № 1–2. – С. 10–13.

7. Назаренко Н. С. Навчання професійної лексики майбутніх офіцерів-прикордонників / Н. С. Назаренко, Н. В. Берестецька // Мовна підготовка працівників ОВС до проведення фінальної частини Євро-2012 в Україні : тези доп. міжвуз. наук.-практ. конф. (Київ, 24 лют. 2011). – К. : Нац. акад. внутріш. справ, 2011. – С. 39–41.

References

1. Borshchovetska V. D. "Exercises for teaching English technical vocabulary to economics students" / V. D. Borshchovetska // Inozemni movy [Foreign languages]. – 2003. – № 2. – P. 24–28.
2. Borshchovetska V. D. "Stages of teaching English technical vocabulary to economics students based on cognitive strategies" / V. D. Borshchovetska // Visnyk Kyivskoho Natsionalnoho lingvistychnoho universytetu, Series "Pedagogics and Psychology". – 2002. – № 5. – P. 188–196.
3. Haponova V. M. Anhlo-Ukrainsko-Rosiyskiy slovnyk prykorodnykh terminiv [English-Ukrainian-Russian dictionary of borderguard terms] / V. M. Haponova, N. S. Nazarenko. The National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, Khmelnytskyi, Ukraine, 2011.
4. Haponova V. M. Anhliiska mova dlia povsiakdennoho spilkuvannya [English for Professional Communication] / V. M. Haponova, N. S. Nazarenko. The National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, Khmelnytskyi, Ukraine, 2012.
5. Zontova S. Y. "Cognitive approach to teaching foreign vocabulary". Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity : zbirnyk naukovykh prats / S. Y. Zontova. – Yalta, 2005. – № 8, part 2. – P. 89–93.
6. Kriuchkov H. "The Strategy of teaching English in Ukraine" / H. Kriuchkov // Inozemni movy [Foreign languages]. – 2002. – № 1–2. – P. 10–13.
7. Nazarenko N. S. "Teaching professional vocabulary to future borderguard officers" / N. S. Nazarenko, N. V. Berestetska // Movna pidhotovka pratsivnykiv OVS do provedennia finalnoi chastyny Yevro-2012 v Ukraini [Language training to experts of internal affairs on the thresholds of the final part of EURO-2012], International Scientific Conference, February 24th, 2011. The National Academy of Internal Affairs. – Kyiv, Ukraine, 2011. – P. 39–41.

Надійшла до редколегії 29.01.18

Y. Spitsyn, Doctor of Philosophy (Pedagogics), Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine
N. Nazarenko, Doctor of Philosophy (Pedagogics), Associate Professor
National academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, Khmelnytskyi, Ukraine

THE COGNITIVE APPROACH TO FUTURE BORDERGUARD OFFICERS' TRAINING TO SPEAK ENGLISH

The article deals with the issue of the role of the cognitive approach to future borderguard officers' training to speak English. The methodology proposed has been theoretically substantiated and practically developed. The cognitive approach to teaching vocabulary has been studied. This approach predicts cognitive strategies of transforming, keeping and presenting information to be used. It helps to learn new words effectively and keep them in semantic space till activating in speaking or writing. It has been researched that borderguard terminology is divided into words which are so called "absolute terms" and words which have terminological and general meaning as well. Borderguard terminology is characterized by internationalisms, derivative constructions, abbreviations. The linguistic peculiarities of borderguard terminology have been taken as the basis of methodological typology of selected lexical units, which have been classified into four typological groups. The first group consists of terms-internationalisms characterized by differences in stress, pronunciation of stressed vowels, partial or complete accord of consonants. The second group includes terms which are in accord with the equivalents of the native language by volume but not by form. Terms, which are in accord with form and meaning of the same terms in native language but are unknown to the borderguards, also belong to the second group. The third group accounts terms which are not in consonance with form and meaning of the ones in the native language. Abbreviations belong to the fourth group. Stages of teaching target vocabulary have been determined and the system of exercises for each of the stages has been developed. At the stage of semantisation borderguards try to memorize semantic images of new lexical units due to methods of pair associations, word families, categorization, loci (words to remember are situated in certain order mentally and are used to represent them in turn), key word. Cognitive approach takes into account the process when students forget new words. In this case the stage of revising terminology has been predicted. At the stage of forming lexical skills such mnemonic methods as connection with previous experience, memorizing the words on the basis of deep memory are used. At the last stage – improving lexical skills – new words are used in speaking and second lexical skills are formed. Receptive and imitative exercises, exercises to nominate and identify lexical units are used at the stage of semantisation. Exercises to choose lexical units in the semantic space, to combine words semantically, to extend or reduce situational expressions, to make adequate changes are used at the stage of forming lexical skills. Communicative exercises to fill in sentences with new words, initiative exercises to develop speaking skills are used at the stage of improving lexical skills. They predict existing of the communicative situation. So, suggested methodology takes into account mnemonics (systems for assisting and improving the memory) relevant to the target vocabulary.

Keywords: English target vocabulary, cognitive approach, stages of teaching vocabulary, system of exercises.

УДК 377:371(4)

Т. Стойчик, канд. пед. наук,
Криворізький професійний гірничо-технологічний ліцей, Кривий Ріг

СТАНДАРТИЗАЦІЯ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

Розглянуто питання стандартизації освіти як складової визначення рівня її якості на підставі механізмів регулювання її оцінних технологій – державної атестації та акредитації освітніх установ.

Зроблено спробу упорядкування понятійного апарату чинного законодавства в галузі професійної освіти відповідно до вимог сучасності. Проаналізовано терміни "стандарт", "державні соціальні стандарти", "стандарт освіти", "Державний стандарт професійної (професійно-технічної) освіти", "послуга освіти"; визначені об'єкти стандартизації (зміст професійної освіти та система його формування); форми й періодичність перевірки рівня знань, умінь і професійної кваліфікації учнів, слухачів закладів професійної освіти; засоби кваліфікаційної атестації випускників; навчально-планувальна документація.

Ключові слова: якість освіти, рівень якості, стандарт, стандартизація освіти, професійна освіта.

Постановка проблеми. В сучасних умовах розвитку країни, виняткової важливості набуває ланка професійної освіти, яка має забезпечувати економіку конкурентоздатними фахівцями та від результативності якої залежить економічне зростання держави, що, в свою чергу, вимагає визначення пріоритетних напрямів реформування системи професійної освіти, приведення її у відповідність до сучасних тенденцій розвитку, орієнтації на ефективність та якість результатів. Тому цілком логічним є те, що до провідних напрямів розвитку та реформування системи професійної освіти необхідно віднести процес стандартизації – формування та запровадження Державних стандартів професійної освіти нового покоління, розрахованих на майбутнє, які забезпечать якість професійної освіти.

Мета і завдання публікації. Обґрунтувати поняття стандартизації в освіті та вивчити сучасний стан стандартизації професійної освіти в Україні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій: У ході дослідження особливу увагу було звернено на питання порівняння окремих аспектів розвитку процесу стандартизації в Україні.

Визначено, що стандартизація розглядається дослідниками як доволі широка філософська, педагогічна, соціальна, економічна категорія, залежно від впливу, який вона здійснює на освітні процеси. Вивчення наукових джерел довело, що проблема стандартизації висвітлювалася як вітчизняними вченими – Р. Гуревич, А. Гуржій, В. Зайчук, І. Зязюн, В. Кремень, І. Лікарчук, Л. Лукьянова, Н. Нічкало, Л. Сергеева, С. Сисоева, С. Яблочников, О. Щербак так і зарубіжними дослідниками – В. Байденко, В. Батюшко, Т. Галко, П. Грутінгс, І. Крайтон, Н. Лис, Д. Равич, О. Роцинська, У. Станс, В. Ткалеч, Г. Хілліз, Г. Шмідт, Б. Яниш. Праці, присвячені західному досвіду стандартизації в освіті, належать Н. Воскресенській, А. Галагану, А. Глазунову, К. Ісікавій, Н. Казакевичу, Г. Перфілової, В. Разумовському, К. Цейковичу та ін.

Незважаючи на результати досліджень, все ж проблема стандартизації професійної освіти в Україні залишається недостатньо вирішеною. Потребують наукового обґрунтування питання запровадження компетентнісного підходу, оцінювання стану та змін, які відбуваються на ринку праці тощо.

Методологія дослідження. Під час дослідження використовувались теоретичні методи: аналіз педагогічної, спеціальної наукової літератури з досліджуваної проблеми; вивчення нормативно-правових документів з питань стандартизації освіти; аналіз в контексті інноваційності нормативної навчальної та методичної документації, яка стосується проблеми стандартизації в системі професійної освіти і навчання. Соціометричні методи – діагностичний (моніторинг) та прогностичний (системний аналіз).

Виклад основного матеріалу. Загальновизнано, що в країнах, де уряд і суспільство дбають про економічний

прогрес та високий рівень життя населення, проблеми професійної освіти вирішуються на державному рівні і є об'єктом політичних рішень, а державні стандарти професійної освіти акумулюють у собі належний зміст освіти щодо підтримки і розвитку національної економіки, виконують функцію об'єктивного оцінювання освітнього рівня, встановлення кваліфікацій, показника якості освіти.

Однак, як засвідчує практика, вирішення завдань, спрямованих на забезпечення конкурентоздатної економіки в Україні, здійснюються досить повільно:

- показник індексу людського ресурсу [12] вказує, що Україна у 2017 р. посіла 87 місце;

- внутрішній валовий дохід на душу населення є у рази меншим, ніж у розвинених країнах;

- зменшилась кількість закладів професійної освіти (далі – ЗПО): у 2010 р. – 976; у 2016 р. – 817; у 2017 р. – 787 (за другим атестаційним рівнем – 544; за третім атестаційним рівнем – 243) та кількість учнів, які в них навчаються: за останні роки зі 175 587 осіб до 114 922 осіб.

При цьому фінансування майже не відрізняється від провідних держав Європейського Союзу (далі – ЄС). Проте, як зазначають експерти, це не вплинуло позитивно на економічні показники в державі.

Причиною такої ситуації, на їхню думку, є низька *якість освітніх послуг*, які надаються українськими ЗПО.

Якість освіти — це відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартам освіти та/або договором про надання освітніх послуг [7].

Характеристикою рівня якості в будь-якій сфері людської діяльності є *стандартизація*.

Стандартизація освіти є характеристикою рівня якості освіти і підставою таких регулювальних механізмів та оцінних технологій як *державна атестація та акредитація освітніх установ*.

Державна атестація є основною формою державного контролю за діяльністю освітніх закладів незалежно від їх підпорядкування, типів і форм власності.

Державна атестація й акредитація освітніх установ лежать в основі стандартизації освіти, зокрема, професійної, як характеристики рівня її якості. Однак саме ці терміни – "стандартизація освіти" та "якість освіти" – не застосовуються не лише у Законі України "Про професійно-технічну освіту" [8], а й у проекті Закону України "Про професійну освіту в Україні" [10]. Не застосовується, також і поняття "послуга освіти", яке в Системі національних рахунків держави використовується з 2008 року [11] і означає "зміни в інтелектуальному стані окремих осіб: виробник надає освіту, інформацію, консультації, розваги або аналогічні послуги, які передбачають особистий безпосередній контакт" (п.б.18, позиція "с").

Аналізуючи чинне українське законодавство у галузі професійної освіти, вважаємо за необхідне упорядкувати понятійний апарат й адаптувати його до вимог еко-

номічних стандартів, які застосовуються у ринкових відносинах. Так, Національні рахунки України складаються за новими версіями міжнародного стандарту СНР-2008 та європейського стандарту ESA-2010 [2] [8].

У них зазначено, що "стандарт" – це нормативний документ, який у кожній галузі розкривається через сукупність

відповідних вимог. В освіті, як це видно з табл. 1, існує неузгодженість у цих поняттях: в одному законі "стандарт" визначається як нормативний документ, в іншому – як вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів навчання; у чинному законі це поняття зовсім відсутнє.

Таблиця 1

Тлумачення поняття "стандарт" у чинному законодавстві України

Закони України	Тлумачення поняття
Про стандартизацію [9]	<i>Стандарт</i> – це нормативний документ, заснований на консенсусі, прийнятий визнаним органом, що встановлює для загального і неодноразового використання правила, настанови або характеристики щодо діяльності чи її результатів, та спрямований на досягнення оптимального ступеня впорядкованості в певній сфері (ст. 1, п. 20)
Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії [4]	<i>Державні соціальні стандарти</i> – встановлені законами, іншими нормативно-правовими актами соціальні норми і нормативи або їх комплекс, на базі яких визначаються рівні основних державних соціальних гарантії (ст. 1), до яких віднесено: "перелік та обсяг послуг, що надаються державними і комунальними ЗПО; нормативи граничного наповнення класів, груп та співвідношення вихованців, учнів, студентів і педагогічних працівників у навчальних закладах; – норми матеріального забезпечення навчальних закладів та додаткових видів соціального і матеріального забезпечення учнів (ст. 12)
Про освіту [7]	<i>Стандарт освіти</i> визначає: вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів навчання здобувача освіти відповідного рівня; загальний обсяг навчального навантаження здобувачів освіти; інші складники, передбачені спеціальними законами (ст.32)
Про професійно-технічну освіту [8]	Відсутнє поняття "стандарт", але є згадування про "Державний стандарт професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ДСПТО) ЗПО, підприємствами, установами, організаціями та громадянами, що мають державну ліцензію на здійснення такої діяльності (ст.9)
Про професійну освіту (проект) [10]	ДСПТО – це сукупність державних вимог до змісту професійної освіти, рівня кваліфікації випускника ЗПО та освітнього рівня вступників (ст.38)

Важливим для системи професійної освіти є встановлення *Державного стандарту*, який у проекті Закону України "Про професійну освіту" [10] розглядається як "сукупність державних вимог до змісту професійної освіти, рівня кваліфікації випускника ЗПО та освітнього рівня вступників" (ст.38); *професійний стандарт* – "як затверджені в установленому порядку вимоги до кваліфікації працівників, їх компетентності, що визначаються роботодавцями і слугують основою для формування професійних кваліфікацій" (ст.40).

В основі стандартизації освіти (зокрема, освітнього процесу) покладені документи, розроблені Міжнародною організацією зі стандартизації ISO, до якої входить Україна з 1993 року.

У діючих стандартах ISO серії 9000:2000 *якість* визначається як *здатність задовольняти потреби*; *процес* – як *сукупність взаємозалежних ресурсів* (кадрових, фінансових, матеріально-технічних, методичних тощо).

У законі України "Про освіту" *якість освіти* розглядається як "відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартам освіти та/або договором про надання освітніх послуг" (ст. 1, п.29).

Для системи професійної освіти стандарт освітнього процесу визначається чинним законодавством – законами України "Про стандартизацію" [9], "Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії" [4], "Про освіту" [7], "Про професійно-технічну освіту" [8], характеризує *стандартизовану сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання), тобто кваліфікації*.

Таким чином, ДСПТО встановлює державні вимоги до змісту професійної освіти, рівня професійної кваліфікації випускників ЗПО, основних обов'язкових засобів навчання та освітнього рівня вступників до зазначених закладів.

Державний стандарт застосовується з метою:

- проведення єдиної державної політики у сфері професійної освіти;

- забезпечення в усіх регіонах і в різних галузях економіки еквівалентності професійної освіти і визнання кваліфікації та документів про професійну освіту;

- розвитку єдиного освітнього простору в Україні;
- забезпечення належної підготовки робітничих кадрів, висококваліфікованих робітників (молодших спеціалістів) шляхом регламентації вимог до ефективності професійної освіти і удосконалення системи контролю за діяльністю ЗПО;

- створення нормативної бази для функціонування ступеневої професійної освіти в системі багаторівневої освіти громадян;

- усунення відмінностей у змісті підготовки конкурентоспроможних на ринку праці кваліфікованих робітників та в термінології, що використовується у професійній освіті.

Об'єктами стандартизації є:

- зміст професійної освіти та система його формування;

- форми і періодичність перевірки рівня знань, умінь та професійної кваліфікації учнів, слухачів ЗПО;

- засоби кваліфікаційної атестації випускників;

- навчально-планувальна документація [1].

Вважаємо, що для забезпечення подальшого розвитку стандартизації професійної освіти в Україні бажано ввести відповідні зміни у чинне законодавство, створити прозору систему обліку і контролю якості професійної освіти, впровадити в навчальний процес ДСПТО.

1. У чинному законодавстві з професійної освіти необхідно уточнити завдання професійної (професійно-технічної) освіти, які по-різному розглядаються розробниками Закону України "Про професійно-технічну освіту" та проекту Закону України "Про професійну освіту" (див. табл. 3).

2. Для створення більш прозорої системи обліку і контролю якості професійної освіти в Україні необхідно основні заходи професійної освіти спрямувати на:

- підтримку репутації (відображаються у вигляді експертної оцінки та рейтингів ЗПО);

- високий результат діяльності (відображається об'єктивними показниками якості професійної компетентності випускника за результатами кваліфікаційної атестації);

• дотримання загальних вимог "виконання плану державного замовлення, рівня працевлаштування випускників, кількості двосторонніх договорів про співпрацю з роботодавцями-замовниками робітничих кадрів [13].

Як свідчать підсумки роботи ЗПО у 2015/16 навчальному році, вісім з кожних десяти випускників (80,8%) працевлаштовані за професією.

Водночас, як стверджують українські експерти, сучасний порядок формування державного замовлення на основі середньострокового прогнозу потреби у фахівцях і робітничих кадрах на ринку праці є недосконалим. Це загострює суперечність між попитом на робочу силу з боку роботодавців та державним замовленням на підготовку кадрів.

3. Впровадження стандартизації у систему професійної освіти потребує розробки у навчальний процес ДСПТО для кожної робітничої професії, згідно з "Державним переліком професій з підготовки кваліфікованих робітників у ЗПО" [5], на основі компетентнісного підходу, *орієнтованих на результат навчання та задоволення вимог роботодавців.*

У зв'язку із введенням чотирьох рівнів професійної освіти, згідно із Законом України "Про освіту" [7] ст.10, ст.15, кожному з яких відповідає свій рівень Національної рамки кваліфікацій [6], змінюються вимоги до компетентності особистості, зокрема до інтегральної. Така зміна інтегральної компетентності особистості відбувається у напрямі ускладнення навчальних завдань та умов їх вирішення.

Це потребує вдосконалення змісту навчання на кожному з рівнів професійної освіти, а також і підготовки педагогічних та виробничих працівників.

Окрім змісту навчання, потребують стандартизації й інші складники освітньої діяльності ЗПО, визначені наказом Міністерства освіти і науки України від 17.06.2013 року № 772 [3] "Орієнтовні критерії оцінювання діяльності ЗПО", зокрема, управлінська, фінансово-господарська та комерційно-виробнича. Однак, аналіз цього документа свідчить про відсутність у ньому критеріїв комерційно-виробничої діяльності.

Таблиця 2

Зміна завдань професійної освіти

Закон України "Про професійно-технічну освіту" [8]	Проект Закону України "Про професійну освіту" [10]
<i>Завдання:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • забезпечення громадянам України, а також іноземцям та особам без громадянства, що перебувають в Україні на законних підставах, права на здобуття професійної освіти відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, перепідготовку та підвищення кваліфікації; • задоволення потреб економіки країни у кваліфікованих і конкурентоспроможних на ринку праці робітниках; • сприяння в реалізації державної політики зайнятості населення; • забезпечення необхідних умов функціонування і розвитку установ професійної освіти та ЗПО різних форм власності та підпорядкування. 	<ul style="list-style-type: none"> • забезпечення реалізації конституційного права осіб на професійну освіту, здобуття професії (групи професій), спеціальності відповідно до власних інтересів, здібностей та можливостей; • задоволення потреб (вимог) ринку праці національної економіки у кваліфікованих кадрах; • формування та розвиток в осіб знань, умінь, навичок, професійних та загальних компетентностей, необхідних для трудової діяльності за певною професією (групою професій), спеціальністю; • забезпечення конкурентоздатності та мобільності осіб на ринку праці; • створення умов для професійного розвитку особистості упродовж життя з метою отримання та/або визнання професійних кваліфікацій; • інтеграція у світовий і європейський освітній простір; • розвиток кадрового потенціалу української промисловості; • підвищення престижу професійної освіти в українському суспільстві

Висновки. Узагальнюючи, зазначаємо, що питання стандартизації в Україні ще не повною мірою відповідає сучасним вимогам якості освіти. Це пояснюється недосконалістю механізмом забезпечення взаємозв'язку між системою професійного навчання і практикою професійної діяльності; відсутністю цілісної системи моніторингу та оцінювання якості надання послуг професійної освіти до європейських стандартів забезпечення якості освіти; неформованим ринком послуг професійної освіти, якому бракує дієвого механізму координації дій різних суб'єктів професійного навчання та ефективного використання ресурсів на професійне навчання.

Подальшого наукового обґрунтування потребують питання: економічного регулювання якістю професійної освіти; наближення змісту державних стандартів професійної освіти до вимог роботодавців та регіонів; прогнозування потреб регіональних економік у кваліфікованих робітниках; збалансованості між вартістю підготовки робітничих кадрів, їх якістю та потребами ринку праці; динамічного реагування на соціально-демографічні виклики; системної роботи над підвищенням престижності робітничих професій; оцінки діяльності ЗПО; розвитку дуальної та змішаної систем навчання; фінансово-господарської автономії ЗПО; ефективного управління та контролю за навчально-виробничим процесом; ліцензування робітничих професій та атестації ЗПО.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт професійно-технічної освіти: постанова Каб. Міністрів України від 17.09.2002 р. № 1135. Офіційний вісник України. – 2002. – № 34. – Ст. 1575.
2. Методологічні положення оновленої версії системи національних рахунків 2008 року: затв. наказом Державної служби статистики України від 17.12.2013. – № 398. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/metod_polog/metod_doc/2013/398/398_2013.htm (дата звернення: 04.02.2018).
3. Орієнтовні критерії оцінювання діяльності професійно-технічних навчальних закладів: затв. наказом М-ва освіти і науки України від 17.06.2013 р. № 772. URL: <http://osvita.ua/legislation/other/36251/> (дата звернення: 04.02.2018).
4. Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії: Закон України від 05.10.2000 № 2017-III. Відомості Верховної Ради України. – 2000. – № 48. – Ст.409.
5. Про затвердження Державного переліку професій з підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: постанова Каб. Міністрів України від 11.09. 2017 р. № 1117. Офіційний вісник України. – 2007. – № 70. – Ст. 2656.
6. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: постанова Каб. Міністрів України від 23.11.2011 р. – № 1341. Офіційний вісник України. – 2011. – № 101. – Ст. 3700.
7. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. – 2017. – № 38–39. – Ст. 380.
8. Про професійно-технічну освіту: Закон України від 10.02.1998 № 103/98-ВР. Відомості Верховної Ради України. – 1998. – № 32. – Ст. 215.
9. Про стандартизацію: Закон України від 05.06.2014 № 1315-VII. Відомості Верховної Ради України. – 2014. – № 31. – Ст.1058.
10. Проект Закону про професійну освіту в Україні від 22.09.2016 р. – № 5160. URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf35111=60075 (дата звернення: 04.02.2018).
11. Система национальных счетов 2008. URL: <https://unstats.un.org/unsd/nationalaccount/docs/SNA2008Russian.pdf> (дата звернення: 04.02.2018).

12. Список європейських країн за Індексом розвитку людського потенціалу. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Список_європейських_країн_за_Індексом_розвитку_людського_потенціалу (дата звернення: 04.02.2018).

13. Туринський процес 2016. Україна. Регіональний рівень. Резюме регіональних звітів. Проект Європейського Фонду Освіти "Туринський процес 2016. Україна. Регіональний рівень" / Міністерство освіти і науки України, Європейський Фонд Освіти. – К. : "Вік принт", 2016.

References

1. Derzhavnyy standart profesiyno-tekhnichnoyi osvity: postanova Kab. Ministriv Ukrayiny vid 17.09.2002. № 1135. Ofitsiyyny visnyk Ukrayiny. 2002. – № 34. – St. 1575.

2. Metodolohichni polozhennya onovlenoyi versiyi systemy natsionalnykh rakhunkiv 2008 roku: zatv. nakazom Derzhavnoyi sluzhby statystyky Ukrayiny vid 17.12.2013. – № 398. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/metod_polog/metod_doc/2013/398/398_2013.htm (data zvernennya: 04.02.2018).

3. Oriyentovni kryteriyy otsynuyvannya diyal'nosti profesiyno-tekhnichnykh navchal'nykh zakladiv: zatv. nakazom M-va osvity i nauky Ukrayiny vid 17.06.2013. – № 772. URL: <http://osvita.ua/legislation/other/36251/> (data zvernennya: 04.02.2018).

4. Pro derzhavni sotsialni standarty ta derzhavni sotsialni harantiyyi: Zakon Ukrayiny vid 05.10.2000. – № 2017-III. Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrayiny. 2000. – № 48. – St.409.

5. Pro zatverdzhennya Derzhavnogo pereliku profesiy z pidhotovky kvalifikovanykh robitnykiv u profesiyno-tekhnichnykh navchal'nykh zakladakh:

postanova Kab. Ministriv Ukrayiny vid 11.09. 2017. – № 1117. Ofitsiyyny visnyk Ukrayiny. 2007. – № 70. St. 2656.

6. Pro zatverdzhennya Natsionalnoyi ramky kvalifikatsiy: postanova Kab. Ministriv Ukrayiny vid 23.11.2011. – № 1341. Ofitsiyyny visnyk Ukrayiny. 2011. – № 101. – St. 3700.

7. Pro osvitu: Zakon Ukrayiny vid 05.09.2017 № 2145-VIII. Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrayiny. 2017. – № 38-39. – St.380.

8. Pro profesiyno-tekhnichnu osvitu: Zakon Ukrayiny vid 10.02.1998 № 103/98-VR. Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrayiny. 1998. – № 32. – St. 215.

9. Pro standartyzatsiyu: Zakon Ukrayiny vid 05.06.2014 № 1315-VII. Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrayiny. 2014. – № 31. – St. 1058.

10. Proekt Zakonu pro profesiynu osvitu v Ukrayini vid 22.09.2016r. – № 5160. URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=60075 (data zvernennya: 04.02.2018).

11. Systema natsional'nykh schetov 2008. URL: <https://unstats.un.org/unsd/nationalaccount/docs/SNA2008Russian.pdf> (data zvernennya: 04.02.2018).

12. Spysok yevropeyskykh krayin za Indeksom rozvytku lyudskoho potentsialu. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Spysok_yevropeyskykh_krayin_za_Indeksom_rozvytku_lyudskoho_potentsialu (data zvernennya: 04.02.2018).

13. Turynskyy protses 2016. Ukrayina. Rehionalnyy riven. Rezyume rehional'nykh zvitiv. Proekt Yevropeyskoho Fondu Osvity "Turynskyy protses 2016. Ukrayina. Rehionalnyy riven" / Ministerstvo osvity i nauky Ukrayiny, Yevropeyskyy Fond Osvity, – K. : "Vik prynt", 2016.

Надійшла до редколегії 05.02.18

T. Stoychuk, PhD (Pedagogical Sciences),
Kryvyi Righ Professional Mining and Technological Lyceum, Kryvyi Righ, Ukraine

STANDARDIZATION IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

The question of standardization of education as a component of determining the level of its quality is considered on the basis of regulation mechanisms and evaluative technologies – state attestation and accreditation of educational institutions.

The attempt to streamline the conceptual apparatus of the current legislation in the field of vocational education in accordance with the requirements of modernity in particular includes the terms "standard", "state social standards", "standard of education", "state standard of vocational (vocational) education", "service of education"; certain objects of standardization (the content of vocational education and its formation system); forms and periodicity of checking the level of knowledge, skills and professional qualifications of students, students of vocational education institutions; means of qualification certification of graduates; educational and planning documentation.

It is emphasized the importance of introducing into the system of vocational education such concepts as "state standard" and "professional standard".

The author's vision of improvement of the current legislation is proposed by specifying the tasks of professional education in the light of the draft Law of Ukraine "About vocational education"; directing efforts to systematically support the image of an educational institution, ensuring high results of doing, adherence to the requirements of the implementation of the state plan and the placement of graduates; development of the state standards of vocational education for each working profession on the basis of a competent approach.

It is determined that other components of educational activity – management, financial-economic and commercial-production – need to be standardized.

The ways of further improvement of the professional world system are proposed: approximation of the content of the state standards of the VET to the requirements of employers, dynamic response to socio-demographic challenges, work on increasing the prestige of the workers' professions, licensing of workers' professions and certification of UPTe.

Keywords: quality of education, quality level, standard, standardization of education, vocational education.

УДК 377

I. Тарасюк, викладач вищої категорії
Львівський державний коледж харчової і переробної промисловості
Національного університету харчових технологій, Львів

ПЕРІОДИЗАЦІЯ ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ХАРЧОВОЇ І ПЕРЕРОБНОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗАХІДНИХ ОБЛАСТЕЙ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

Присвячено розгляду етапів розвитку підготовки фахівців харчової та переробної промисловості у професійних закладах освіти другої половини ХХ – початку ХХІ ст. Аналіз літератури дозволяє хронологічно виділити п'ять періодів, виявивши історичні особливості кожного з них. Проведене дослідження дозволяє зробити висновки про те, що незважаючи на наявність даних історіографічних джерел, проблема підготовки фахівців харчової та переробної промисловості у професійних закладах освіти західних областей України другої половини ХХ – початку ХХІ ст. потребує цілеспрямованого комплексного вивчення.

Ключові слова: заклад професійної освіти, професійне навчання, харчова і переробна промисловість, фахівець харчової та переробної промисловості.

Постановка проблеми. Харчова і переробна промисловість завжди була одним із важливих об'єктів пильного дослідження учених. Предметом дослідження були різні аспекти розвитку харчової і переробної промисловості. Особлива увага приділялася явищам соціально-економічного життя другої половини ХІХ – початку ХХ ст. Вивчалися різноманітні аспекти: розвиток різних галузей промисловості та формування робітничого класу, система управління промисловістю, внутрішня і зовнішня торгівля, транспортне забезпечення промислового розвитку.

Виробництво продуктів харчування, тобто їх масове виготовлення (промисловість) займає вагомий нішу в сучасній життєдіяльності людини. В своєму розвитку харчова промисловість завдячує професійній освіті, яка забезпечує підготовку майбутніх досвідчених професійних кадрів.

У сучасних умовах трансформації економічної структури народного господарства України, у тому числі й харчової і переробної промисловості, важливим є звернення до історичного досвіду підготовки фахівців для цієї галузі у західних областях України в другій половині ХХ –

на початку XXI ст. Дане дослідження також зумовлено тим, що на сьогодні немає єдиної узагальнюючої праці, яка б розкривала етапи підготовки даних фахівців зазначеного періоду. Наступним, важливим моментом, який визначає необхідність вивчення даної проблеми, є той факт, що з розвитком харчової промисловості в зазначений період постала проблема у кваліфікованих спеціалістах, дефіцит на які в дореволюційний період був значним. Обмежена кількість закладів професійно-технічної підготовки фахівців середньої ланки перешкоджала розвитку промисловості. У зв'язку з цим передові представники вітчизняної науково-технічної інтелігенції почали вживати заходів щодо створення професійно-технічних навчальних закладів, тим самим частково ліквідуючи їх недостатню кількість.

У дослідженнях вчених порушувались і аналізувалися різні аспекти становлення та інтенсифікації харчової промисловості, її підгалузей в різні періоди часу, а також пропонувалися теоретичні і практичні рекомендації щодо підготовки кваліфікованих робітників, для піднесення рівня господарювання у цій провідній галузі господарського комплексу нашої країни.

Разом з тим, незважаючи на інтерес науковців до питання розвитку харчової і переробної промисловості та підготовки майбутніх фахівців теоретичні та методологічні розробки в цій сфері присвячені лише окремим аспектам досліджуваної проблеми. Відсутнє комплексне дослідження періодів підготовки фахівців для харчової і переробної промисловості на Західній Україні в другій половині XX – на початку XXI-го століття. Саме це і визначає актуальність здійснення даного дослідження.

Мета і завдання дослідження. Метою дослідження є аналіз теоретичних джерел і практичного стану проблеми підготовки фахівців харчової і переробної промисловості; розроблення періодизації розвитку професійної підготовки майбутніх фахівців харчової і переробної промисловості у закладах професійної освіти західних областей України в другій половині XX – на початку XXI-го століття.

Аналіз останніх досліджень та публікацій: Окремі проблеми розвитку та методики підготовки майбутніх фахівців харчової промисловості отримали висвітлення у працях вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема І. Блажа, В. Бойка, П. Борщевського, Д. Гака, А. Гончара, С. Дусановського, А. Заїнчковського, В. Комарова, Д. Лисецького, М. Ліпатова, В. Лобаса, Ю. Лебединського, Т. Мостенської, О. Онищенко, Б. Панасюка, П. Саблука, І. Сингаївського, В. Слюсаря, В. Трегобчука, Л. Чернюк та ін.

У дослідженнях науковців порушувались і аналізувалися різні аспекти становлення та інтенсифікації розвитку харчової промисловості та її галузей в різні періоди часу, а також пропонувалися теоретичні і практичні рекомендації щодо методики професійної підготовки кваліфікованих робітників, для піднесення рівня господарювання у цій провідній галузі господарського комплексу нашої країни.

Дослідження освіти в Україні, аналіз підготовки кадрів для харчової промисловості в українських губерніях Російської імперії у другій половині XIX – на початку XX ст. належить до недостатньо досліджених напрямків в історії. Сьогодні освітня галузь перебуває в процесі глибокого реформування. Оптимізація і успішна реалізація цього процесу не можлива без звернення до спадщини професійної освіти, яка дасть можливість крізь призму досвіду минулого вирішити багато освітнянських сучасних проблем.

Особливості діяльності професійних закладів освіти потребують глибокого вивчення. До питання розвитку

професійної освіти дослідники частково зверталися. Однак, сьогодні залишається недостатньо дослідженими питання створення та діяльності професійних закладів освіти, які готували кадри для харчової промисловості. Зазначена проблема була об'єктом наукового дослідження у різні історичні періоди: імперський – В. Іконніков, В. Ландо, М. Цехановський, К. Воблий, М. Домонтович; радянський – І. Бровер, Т. Демченко, В. Кізченко, І. Каменецька; сучасний – Т. Лазанська, В. Решетняк, О. Пилипчук, Б. Степанович.

Актуальними науковим завданням залишається розгляд та подальше удосконалення різноманітних історичних питань функціонування професійних закладів освіти, що готували кваліфікованих фахівців для харчової промисловості, які не розглядалися повноцінно попередніми науковцями.

Даною проблемою займалися такі дослідники, як Т. Николаєва, С. Ховрич [20], Н. Шип [21] та інші. Проте увага цих дослідників сконцентрована лише на окремих аспектах цієї проблематики. Так, об'єктом дослідження Т. Николаєвої є підприємці України, їх представницькі й професійні об'єднання, які брали активну участь у розбудові освітньо-культурної сфери життя суспільства. Дослідження С. Ховрича присвячені узагальненню досвіду підготовки інженерних кадрів Наддніпрянської України. Показано всю складність і суперечливість процесу підготовки інженерних кадрів у технічних навчальних закладах, їхні недоліки та досягнення.

У монографії Н. Шип "Интеллигенция на Украине (XIX в.)" [21] автор на основі аналізу публікацій, архівного матеріалу і мемуарної літератури досліджує професійний склад, суспільно-політичну діяльність інтелігенції на Україні. Висвітлює її роль в розвитку науки, культури і національної свідомості українського народу. Проте на сьогоднішній день залишається ще багато аспектів, які потрібно вивчити. Розвиток ринкових відносин в країні створював об'єктивні передумови зростанню освіти. Промисловість відчувала потребу в освічених робітниках, техніках, спеціалістах різних галузей. Інтереси промислового розвитку вимагали розповсюдження природничих та технічних знань, змін у постановці середньої освіти як основи для підготовки кадрів, які б могли забезпечити справу технічного та економічного прогресу. Разом із кількісним збільшенням кваліфікованих кадрів на промислових підприємствах України зростала згуртованість і свідомість робітників [9, с. 28–29].

В монографії М. Москалюка "Загальний нарис промислового розвитку України в другій половині XIX – на початку XIX ст." [10] автор показує розвиток промисловості України в системі всеросійського ринку, роль українських губерній в сільськогосподарському виробництві Російської імперії. У роботі проаналізовано становище та динаміку розвитку промисловості, капіталізацію і політику держави в контексті промислового розвитку, показано збут промислової продукції та стан матеріально-технічної бази промисловості. Концептуальному осмисленню теми сприяє розгляд проблеми формування буржуазії, технічної інтелігенції і робітників промисловості в умовах ринку. У другій монографії М. Москалюка "Розвиток обробної промисловості українських губерній Російської імперії в другій половині XIX на початку XX століття" [110] розкрито особливості розвитку обробної промисловості українських губерній Російської імперії, проаналізовано економічну політику царизму, матеріально-технічну базу, показано роль підприємців, технічної інтелігенції і робітників в обробній промисловості, визначено обсяги виробництва та ринки збуту продукції.

Виклад основного матеріалу. У післявоєнні роки в західних областях України відбувалась індустріалізація, на порядку денному було вирішення проблем, в галузі освіти, охорони здоров'я тощо.

Харчова промисловість західних областей представлена в цей період цукровою, м'ясо – переробною, молочною, плодоовочевою, хлібопекарською, борошномельною, кондитерською галузями. Особливо активно розвивалась цукрова промисловість, яка працювала на місцевій сировині.

Індустріалізація в західних областях України у післявоєнний період мала свої особливості. По-перше, тут зафіксовані більш швидкі темпи промислового зростання, ніж в інших регіонах України. По-друге, з'явилися нові галузі промисловості. В регіоні найбільше спостерігалась інтенсифікація виробництва. Про це свідчать такі явища:

- переорієнтація старих галузей промисловості з випуску необробленої сировини на виробництво готової продукції;
- порівняно висока частка підприємств переробної промисловості, в т. ч. наукомістких і високотехнічних виробництв;
- використання новітнього на той час обладнання, передусім вивезеного з Німеччини.

Як наслідок, Західна Україна за короткий час перетворилась з економічно відсталого краю в регіон з сучасною промисловістю.

Історико-педагогічні дослідження, проведені в 90-х роках ХХ ст., дають змогу визначити такі періоди в розвитку системи професійно-технічної освіти в Україні:

- перший період – з 80-х років ХІХ ст. до 1920 року. У цей час було закладено нормативну базу для функціонування системи підготовки робітничих кадрів, масово відкривалися спеціалізовані професійні навчальні заклади, визначалися головні засади їхньої діяльності. Ця система на українських землях, що входили до території Російської Імперії, існувала в незмінному вигляді до 1920р. за винятком тих закладів освіти, діяльність яких було припинено у зв'язку з Першою світовою та громадянськими війнами і господарською розрухою;
- другий період – 1920-1929 рр. У цей час було створено українську освітню систему, складовою частиною якої була система нижчої професійної освіти. Цей період закінчився після уніфікації освітніх систем УСРР та РСФРР;
- третій період – 1929-1940 рр. Підготовка робітничих кадрів була передана господарським наркоматам. Професійно-технічна освіта за радянською моделлю почала формуватися у західних областях;
- четвертий період – 1940-1959 рр. У цей час була створена і функціонувала державна система трудових резервів;
- п'ятий період – 1959-1991 рр. Для підготовки робітничих кадрів було створено мережу професійно-технічних училищ, переважна більшість яких перейшла на підготовку робітників із середньою освітою. Відбувся перехід до єдиних навчальних планів та програм, інтеграція професійно-технічної і народної освіти в єдину систему;
- шостий період – розпочинається з 1991 р., з часу проголошення незалежності України. У цей час тривають пошуки власного шляху розбудови системи професійно-технічної освіти, адаптація її до ринкової економіки, приймається перший в історії України Закон "Про професійно-технічну освіту" (1998р.) [10, с. 12].

У ХІХ ст. природничі та технічні науки розвивалися в рамках університетів Російської імперії. Інша ситуація склалась у напрямках, пов'язаних з розвитком певної галузі промисловості чи народного господарства, які також вимагали наукових розробок і досліджень. Саме це зу-

мовило появу перших в Російській імперії навчальних закладів для харчової промисловості та науково-технічних товариств. У 80-х роках ХІХ ст. харчова промисловість інтенсивно розвивалась. Збільшувалась частка машинної праці, розроблялися перші технологічні лінії, з'явилися нові перспективні галузі. Водночас давалося взнаки загальне промислове відставання Російської імперії – обладнання та технологічні лінії приходять у харчову промисловість із значним запізненням, адже початок промислового перевороту припадає на 30–40 рр. ХІХ ст. [8].

Провідне становище в індустріально розвиненому суспільстві наприкінці ХІХ ст. займав клас підприємців, який постійно впливав на політику уряду. У другій половині ХІХ ст. суспільство, яке вступило у смугу ринкових відносин, відчувало могутній приплив господарської енергії. У результаті цього зростав кількісно і розширювався у соціальному відношенні підприємницький клас суспільства, зокрема – промисловий, який дедалі більше набував всестанового характеру у провідних галузях харчової промисловості.

Нові економічні відносини, ускладнення техніки і виробництва на Полтавщині вимагали розповсюдження освіти, підвищення її рівня. У 1864 р. в Полтавській губернії запроваджено земства, які відігравали значну роль у поширенні народної освіти. Серед багатьох причин, що негативно позначалися на повільному розвитку освіти, і спричинили багато інших негараздів, основною залишалася – бідність сільського населення.

Таким чином, земства, узявши на себе поширення освіти, зіштовхнулися на перших порах із байдужим чи навіть негативним ставленням до неї з боку сільського населення. Причини цього явища, що гальмувало розповсюдження грамотності, а відтак і загального розвитку села, крилися як у не вельми привабливому досвіді земської організації навчання селянських дітей, так і в нерозумінні селянами користі від освіти, вірніше, у невмінні побачити цю користь у перспективі [14, с. 33].

Однак земства відкривали і утримували початкові школи, організовували учительські курси тощо. Кількість земських шкіл досить швидкими темпами зростала в усіх повітах губернії. Якщо в 1871 р. їх налічувалося 48, то через чверть століття – уже 736. Розширюється також мережа початкових церковнопарафіяльних шкіл, в яких навчалися діти робітників, селян, міщан, представників інших станів.

Заснування в Україні закладів освіти, орієнтованих на випуск фахівців харчової промисловості, нерозривно пов'язано із розвитком цукрової галузі. Адже від самого початку промислового перевороту на теренах України саме ця галузь була флагоманом розвитку харчової промисловості. Уже в середині ХІХ ст. у цукровому виробництві було запроваджено машини для подрібнення цукрових буряків, гідравлічні преси для сокодобування, парову техніку для випарювання і згущення цукробурякового соку. У середньому по Україні кожна цукроваріння щорічно виробляла продукції на суму 22,5 тис. крб. (що значно перевищувало середньорічний виробіток цукру в інших регіонах імперії), а зокрема по Київщині ця цифра становила близько 50 тис. крб. Щодо кількості робітників цукрових заводів, наведемо такі цифри за 1856–1857 рр.: разом по Російській імперії на цукроварнях працювало 72 тис. осіб, з них в Україні 48,4 тис., або 67,2%. У середньому по імперії на одне підприємство припадало 196 робітників, в Україні – 232 робітники [1, с. 203–204].

Оскільки у пореформений період цукрова галузь активно розвивалась власне в Україні, виникла необхідність забезпечення її кваліфікованими робітничими та інженерними кадрами.

У 1884 р. у м. Сміла Черкаської області було відкрито дворічні технічні класи, що започаткувало спеціалізований навчальний заклад для підготовки технологів, хіміків та майстрів цукрового виробництва, еволюційні перетворення якого призвели до створення сучасного Національного університету харчових технологій. Одним з перших кроків, зроблених у цьому напрямі, було заснування з приватної ініціативи графа В. Бобринського Смілянських технічних класів. Результатом цього рішення стало подання від 22 березня 1884 року до попечителя Київського учбового округу про дозвіл на відкриття класів, до якого додавався проект статуту. Після погодження з київським губернатором такий дозвіл було отримано. Циркуляром № 3279 від 16 квітня 1884 року Попечитель Київського учбового округу дозволяв відкриття у м. Смілі двох технічних класів. Почесним попечителем цих класів став граф Володимир Олексійович Бобринський, який також надав значні кошти задля відкриття цих класів. Призначенню графа В. Бобринського передувала ціла паперова колізія, результатом якої стало звернення Міністра народної освіти до імператора Олександра III, з особистої згоди якого граф Бобринський і був призначений опікуном. Таким чином, був започаткований перший в історії Російської імперії технічний навчальний заклад для підготовки техніків-хіміків і майстрів цукрового виробництва [19, арк. 8].

Підготовка фахівців для харчової галузі велася у Харківському технологічному інституті, політехнічних інститутах м. Львова, Києва, сільськогосподарському в Одесі.

На один Харківський технологічний інститут в Україні функціонувало більше 100 цукрових заводів, інтенсивно розвивалася гірничодобувна і металургійна промисловість у Донецькому і Криворізькому басейнах, не міг забезпечити промисловість і сільське господарство спеціалістами. Згодом, Київський біржовий комітет висунув пропозицію створення технічного вузу в Києві. При значній фінансовій підтримці цукрозаводчиків Л. Бродського, М. Терещенка та інших, у Києві відкрився політехнічний інститут з інженерно-будівельним, механічним, хімічним і сільськогосподарським відділеннями.

Таким чином, в історії заснування Харківського технологічного й Київського політехнічного інститутів було багато спільного. Ініціаторами й організаторами їх створення стали найбільш прогресивні діячі науки й освіти. Виникнення цих закладів спричинено динамічним розвитком економіки українських регіонів Російської імперії в другій половині XIX століття і на той час було б неможливим без активної підтримки місцевої громадськості. На відміну від Харкова, де за створення інституту найбільш активно виступила міська дума, у Києві провідну роль відіграли зусилля й фінансова підтримка підприємців-цукрозаводчиків.

Варто відмітити, що з появою комерційних цукрових заводів потреба у досвідчених майстрах повинна б більше загостритися. Зрозуміло, українські цукровари зверталися на Захід у пошуках кваліфікованих робітників для цукрового виробництва [3, с. 239].

Технічна реконструкція цукрової промисловості, поява та поширення акційної форми, виникнення низки вищих спеціальних закладів – усе це сприяло тому, що цукрова промисловість одержала освічених фахівців. Слід сказати, що вихованці Петербурзького технологічного інституту посідали домінуюче місце серед директорів заводів зі спеціальною вищою освітою. Цей інститут відігравав важливу роль у підготовці вищих кадрів для цукробурякової промисловості. Потреба у техніках в цей період становила 60 тис. осіб [2, с.87].

Кваліфіковані спеціалісти цукрової промисловості розуміли важливість цієї проблеми, тому це питання залишалося нерозв'язаним аж до революції 1917 року. Слід відмітити, що при деяких заводах Київської губернії існували школи для неповнолітніх дітей працівників заводів. Лише при тютюнових фабриках таких шкіл не було [11, с.243].

При Балакліївському цукровому заводі графа Бобринського працювали: однокласне училище для дітей заводських робітників та Двокласне училище в селах Костянтинівка і Яблунівка. Усі вони утримувалися на кошти графа Бобринського. Також і при Набутівському цукровому заводі О. Лопухіної-Демидової у м. Корсуні діяла церковно-приходська школа, збудована для дітей майстрів, які працювали на заводі [11, с. 243]. Водночас в Україні існувало декілька приватних сільськогосподарських навчальних закладів, заснованих економічно спроможними підприємцями з підготовки фахівців для власних та інших приватних господарств [13, с. 94].

Професійно-технічна освіта України безпосередньо пов'язана з соціально-економічним розвитком держави. Відштовхуючись від основних етапів розвитку економіки країни, можемо проаналізувати зміни у професійно-технічній освіті. Н. Ничкало зазначає, що "профтехосвіта має розглядатися не тільки як компонент соціальної сфери, а й як галузь, глибоко інтегрована в економіку" [14, с. 735]. Економісти визначають і обґрунтовують такі періоди трансформації економіки України:

- 1991–1994 рр. – лібералізація й обвальне падіння виробництва;
- 1995–1998 рр. – активізація протидії кризовим процесам і уповільнення темпів падіння в економіці;
- з 1999 р. – стабілізація економіки і відновлення темпів її зростання [14].

Аналіз виявлених літературних і архівних джерел дозволив зробити висновок, що професійна підготовка майбутніх фахівців для харчової і переробної промисловості у професійних навчальних закладах України здійснювалася впродовж чотирьох періодів (табл. 1).

Кожен із періодів історії розвитку професійної підготовки майбутніх фахівців харчової і переробної промисловості у професійних навчальних закладах західних областей України складається з напрямків змін, особливості яких охарактеризовані нижче.

Перший період професійної підготовки майбутніх фахівців харчової і переробної промисловості у професійних навчальних закладах західних областей України охоплює 1950–1969 рр.

Насамперед потребують з'ясування передумови розвитку харчової та переробної промисловості в цей період, а отже необхідність підготовки відповідних фахівців.

В цей час була створена і функціонувала державна система трудових резервів (1950–1960 рр.). Створюються перші професійні навчальні заклади по підготовці фахівців для харчової промисловості

В 1951–1955 рр. розвивається нафтова промисловість та Львівсько-Волинський вугільний басейн. Харчова промисловість розвивається, хоча в кінці п'ятирічки загострилася зернова криза.

Професійні навчальні заклади по підготовці фахівців для харчової промисловості продовжують створюватися та здійснювати підготовку майбутніх фахівців.

Основним завданням 1956–1965 рр. для всього СРСР був розвиток хліборобства і тваринництва, дальший прискорений розвиток промисловості, виходить закон "Про зміцнення зв'язку школи з життям та подальшим розвитком системи народної освіти в СРСР".

Прийнято Розпорядження Ради Міністрів УРСР від 7 жовтня 1959 року N 1368-р "Щодо поліпшення якості підготовки спеціалістів з вищою і середньою спеціальною освітою і підвищення рівня ідейно-виховної роботи серед студентів і учнів", чим встановлено, що на навчання у вузи і технікуми направляються передовики виробництва, найбільш підготовлені і здібні, які мають не менше двох років стажу практичної роботи. Відбір і направлення на навчання здійснюють керівники підпри-

ємств, правління колгоспів і громадські організації. Кандидатури тих, хто направляється на навчання у вузи і технікуми, широко обговорюються в трудових колективах на зборах, виробничих нарадах, засіданнях правлінь колгоспів, у громадських організаціях і затверджуються трудовими колективами підприємств і колгоспів. Командування робітників, колгоспників і службовців на навчання у вузи і технікуми повинно бути заходом заохочування їх за високі показники виробничої роботи.

Таблиця 1

Періодизація історії розвитку професійної підготовки майбутніх фахівців харчової і переробної промисловості у професійних навчальних закладах західних областей України (друга половина XX – початок XXI ст.)

Період	Етапи
I-й (1950–1969 рр.) 1950 р. – закінчення відбудови зруйнованого війною народного господарства зі підсумками п'ятирічки 1946–1959 рр. 1969 р. – прийняття Постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР "Про заходи щодо подальшого поліпшення підготовки кваліфікованих робітників у навчальних закладах системи ПТО"	<i>Перший етап (1950–1960 рр.)</i> Створення державної системи трудових резервів. <i>Другий етап (1960–1969 рр.)</i> Вперше було визначено, що підготовка робітників у ПТУ по найбільш складним професіям повинна поєднуватися з отриманням повної середньої освіти.
II-й (1970–1991 рр.) У 70–80-х роках відбувалося активне напрацювання досвіду роботи середніх профтехучилищ, особливо вдосконалення викладання загальноосвітніх предметів. 24.08.1991 р. на позачерговій сесії Верховної ради України прийнято Постанову та Акт проголошення незалежності України.	<i>Третій етап (1970–1980 рр.)</i> Відбувся перехід до єдиних навчальних планів та програм, інтеграція професійно-технічної і народної освіти в єдину систему. <i>Четвертий етап (1980–1991 рр.)</i> Започатковано створення вищих професійних училищ (ВПУ, професійних ліцеїв, коледжів)
III-й (1991–2006 рр.) 23.05.1991р. – прийнято Закон України "Про освіту". 1998 р. – прийнято Закон України "Про професійно-технічну освіту". 30.05.2006 р. Наказ МОН № 419 "Про затвердження Положення про організацію навчально-виробничого процесу у професійно-технічних навчальних закладах". 21.12.2006 р. Ради Міністрів ЄС офіційно надала Україні статус країни з ринковою економікою.	<i>П'ятий етап (1991–1998 рр.)</i> Руйнування планово-командної економіки і перехід до ринкових відносин. Падіння загальних обсягів виробництва в харчовій промисловості України тривало до 1998 року. <i>Шостий етап (1998–2006 рр.)</i> Харчова промисловість стає найважливішою складовою агропромислового комплексу України.
IV-й (2007–2017 рр.) 11.09.2007 р. – прийнято Постанову КМ України № 117 "Про затвердження Державного переліку професій з підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах". 31.05.2017 р.– прийнято Постанову КМ України № 373 "Про затвердження порядку розроблення та затвердження професійних стандартів". 05.09.2017 р. – прийняття Закону України "Про освіту".	<i>Сьомий етап (2007–2010 рр.)</i> Масштаби занепаду вітчизняних галузей харчової промисловості підсилюють глобальну залежність та неспроможність конкурувати на міжнародному ринку продовольства. <i>Восьмий етап (2010–2017 рр.)</i> Створення та впровадження інноваційних технологій професійного навчання фахівців з метою освоєння новітніх професій для харчової та переробної промисловості. Цілеспрямоване управління підготовкою фахових кадрів для харчової промисловості стимулює прогресивний поштовх розвитку ринку праці як на національному, так і на світовому рівнях.

Джерело: розроблено автором на основі [17, с.12; 18, с.492-495].

Згідно Постановою ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР "Про заходи щодо подальшого поліпшення підготовки кваліфікованих робітників у навчальних закладах системи ПТО" від 1969 р. усі профтехучилища були перетворені у навчальні заклади із середньою освітою. Розпочався перехід до обов'язкової середньої освіти, яка запроваджувалася не тільки через загальноосвітню школу, а й через середню спеціальну освіту та систему професійно-технічного навчання. У 1969 р. створено Державний комітет професійно-технічної освіти.

Другий період (1970–1991 рр.) характеризується активним напрацюванням досвіду роботи середніх профтехучилищ, особливо вдосконаленням викладання загальноосвітніх предметів.

Переважає більшість професійно-технічних училищ в період 1970–1991 рр. перейшла на підготовку робітників із середньою освітою. Відбувся перехід до єдиних навчальних планів та програм, інтеграція професійно-технічної і народної освіти в єдину систему. 1971 р. прийнято типові Положення про науково-технічну інформацію в системі ПТО. Закон "Про народну освіту" (1973 р.) назвав ПТО основною школою професійного навчання молоді.

В Україні планувалося піднесення продукції сільськогосподарства. На Західній Україні промисловість

мала зростати швидше, ніж на Сході. Розвиток господарства, як і раніше, мав індустріальне спрямування.

У 1984 р., відповідно до "Основних напрямів реформи загальноосвітньої і професійної школи", профтехучилища різних типів реорганізувалися в єдиний тип навчального закладу, де учні здобували загальну середню освіту і професію.

У 1976–1983 рр. вдосконалення змісту і форм організації навчально-виховного процесу в СПТУ; нормативно-правове забезпечення основних напрямів діяльності СПТУ, зокрема положень про ПТНЗ; прийняття "Положення про майстра виробничого навчання" (1978 р.); визначення порядку навчально-методичного забезпечення ПТНЗ (1977 р.); надання педагогічним радам ПТНЗ права дозволу вступу випускників до денних навчальних закладів (1979 р.); утвердження СПТУ як єдиного типу ПТНЗ (1984 р.); подальше вдосконалення положень: про СПТУ, про виробничу практику; перехід до комп'ютеризації навчального процесу (1985 р.); затвердження підготовки за новим переліком професій (1987 р.); впровадження нових навчальних програм (1988 р.); надання профтехучилищам права здійснювати перепідготовку робітничих кадрів.

У 1980–1991 рр. започатковано створення вищих професійних училищ (ВПУ, професійних ліцеїв, коледжів).

На позачерговій сесії Верховної Ради України 24 серпня 1991 р. прийнято Постанову та Акт проголошення незалежності України, що стало початком наступного періоду розвитку професійних навчальних закладів.

Третій період 1991–2006 рр. розпочинається з прийняття Закону України "Про освіту" (1991р.).

На початку 90-х років ХХ ст. падіння загальних обсягів виробництва в харчовій промисловості України тривало до 1998 року. Відбувається перехід до ринкових відносин, що потребувало певного часу, розрив налагоджених роками економічних зв'язків з іншими соціалістичними країнами, роздержавлення підприємств, диспропорція виробництва, поява великої кількості дрібних підприємств замість великих, гіперінфляція.

Оскільки система професійно-технічної освіти знаходиться в пошуках власного шляху розбудови, приймається перший в історії України Закон "Про професійно-технічну освіту" (1998р.).

Певна стабілізація економіки і вирівнювання розвитку різних галузей виробництва, у тому числі й харчової, починається з 1999 року. Відновлення харчового виробництва відбувалося досить повільно, але неухильно зростало.

Щодо модернізації професійно-технічної освіти за часів незалежності, слід зазначити, що навчальні заклади перетворюються на багатоступеневі та багатопрофільні, оскільки у 1999 р. було прийнято Положення про ступеневу професійно-технічну освіту.

У 2004 р. затверджено Концепцію розвитку професійно-технічної освіти в Україні. Відбуваються зміни в соціально-економічному розвитку (зростання безробіття, зміни форм власності, стрімкий розвиток ринку праці), що вимагало змін у професійно-технічній освіті; забезпечення конкурентоспроможності майбутніх фахівців із високим рівнем освіченості. Потреба та важливість цієї Концепції є новим етапом до "трансформації галузі в систему професійної освіти і навчання".

У Концепції розвитку професійно-технічної освіти в Україні (2004 р.) обґрунтовано положення про систему професійно-технічної освіти як складову системи освіти України. Основний зміст цього документа спрямований на допрофесійну підготовку, професійну підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації робітників, професійне навчання персоналу на виробництві та навчання безробітних громадян.

30 травня 2006 р. підписано наказ МОН № 419 "Про затвердження Положення про організацію навчально-виробничого процесу у професійно-технічних навчальних закладах".

21 грудня 2006 р. Рада міністрів Європейського Союзу офіційно надала Україні статус країни з ринковою економікою. Проходить адаптація до ринкової економіки. Харчова промисловість стає найважливішою складовою агропромислового комплексу України.

У четвертий період (2007-2017 рр.) харчова промисловість виконувала стабілізуючу роль в умовах економічної кризи, забезпечуючи в середньому позитивне зростання, лібералізація міжнародної торгівлі призвела до того, що імпорт продовольчих товарів і сировини для їх виробництва став для вітчизняних товаровиробників фактором конкуренції на внутрішньому ринку.

З 2007 р. збільшується частка збиткових підприємств в спиртовій, борошномельно-круп'яній, м'ясній, молочній та цукровій галузях. Дисбаланс між темпами власного виробництва і динамікою імпорту продовольчих товарів виробництва загострює ступінь загрози для роботи вітчизняних підприємств, обмежуючи їх можливості збуту

готової продукції, створюючи тим самим бар'єри на шляху структурної перебудови промисловості.

Масштаби занепаду вітчизняних галузей харчової промисловості підсилюють глобальну залежність та неспроможність конкурувати на міжнародному ринку продовольства.

Постанова Кабінету Міністрів України від 11 вересня 2007 р. № 117 "Про затвердження Державного переліку професій з підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах" є нормативно-правовим актом про організацію професійно-технічної освіти.

Державний перелік професій з підготовки кваліфікованих робітників містить понад 2500 монопрофесій (професійних назв робіт) відповідно до Класифікатора професій ДК 003:2010. Перелік професій визначає належність робітничих професій до видів економічної діяльності і встановлює діапазон робітничих класифікацій (розрядів, класів, категорій, груп) для первинної професійної підготовки відповідно до атестаційних рівнів навчальних закладів, а також професійно-технічного навчання на виробництві, у сфері послуг. Передбачається можливість підвищення відповідної робітничої кваліфікації та здобуття нової робітничої професії шляхом перепідготовки з технологічно суміжних професій у професійно-технічних навчальних закладах усіх атестаційних рівнів, а також на виробництві, у сфері послуг.

Тим часом підприємства дедалі більше потребують універсальних робітників. Тому підготовка робітників з інтегрованих (укрупнених) професій порівняно з монопрофесіями економічно рентабельніша. Крім того, опанування цих професій дає змогу дістати широкий спектр кваліфікацій, професійних компетентностей і, як наслідок, зростає рівень професійної мобільності та адаптації персоналу підприємств до нових умов діяльності.

В цей період відбувається створення та впровадження інноваційних технологій професійного навчання фахівців з метою освоєння новітніх професій для харчової та переробної промисловості. Цілеспрямоване управління підготовкою фахових кадрів для харчової промисловості стимулює прогресивний поштовх розвитку ринку праці як на національному, так і на світовому рівнях.

З 2016 року відбувається модернізація професійно-технічної освіти, проводиться розробка законопроекту "Про професійну освіту".

Загальні вимоги до процедури розроблення професійних стандартів визначено прийнятою постановою Кабінету Міністрів України від 31 травня 2017 р. № 373 "Про затвердження порядку розроблення та затвердження професійних стандартів". Професійні стандарти повинні сприяти покращенню якості кваліфікацій в Україні та наближенню Національної системи кваліфікацій до європейських вимог, удосконаленню освітніх стандартів, приведенню змісту підготовки кадрів у відповідність до потреб роботодавців, підтвердженню результатів професійного неформального навчання, підвищенню якості робочої сили.

Очікуваними результатами прийнятого 05 вересня 2017 р. Закону України "Про освіту" є створення системи освіти нового покоління, що забезпечить умови для здобуття освіти всіма категоріями населення України, ефективною системою забезпечення всебічного розвитку людини та сприятиме істотному зростанню інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу суспільства та особистості.

Висновки. Отже, на розвиток професійної освіти в західних областях України в другій половині ХІХ – початку ХХ століття вплинуло чимало чинників, серед яких виокремимо:

- позитивні процеси в економіці, що викликали підйом виробництва та сприяли зростанню попиту на кваліфіковані робітничі кадри;
- інтеграція професійно-технічної і народної освіти в єдину систему;
- прийняття урядом рішень спрямованих на розвиток системи професійної освіти в країні в цілому та західних областях, зокрема;
- численні ініціативи уряду, органів місцевого самоврядування щодо заснування училищ та технікумів спрямування для підготовки фахівців харчової і переробної промисловості.

Дискусія: Перспектива дослідження полягає у подальшому аналізі форм і методів професійної підготовки фахівців харчової і переробної промисловості у професійних навчальних закладах західних областей України зазначеного періоду та обґрунтуванні можливостей використання ідей передового педагогічного досвіду в умовах модернізації системи професійної освіти України.

Список використаних джерел

1. Бровер І. М. Україна на переломі до промислового капіталізму / І. М. Бровер. – М. : Госполітздат, 1931.
2. Воблий К. Нариси з історії російсько-української цукро-бурякової промисловості / К. Воблий. – К., 1928. – Т. 1.
3. Воблий К. Г. Опыт истории свёкло-сахарной промышленности СССР. (До освобождения крестьян 1861 г.) / К. Г. Воблий. – М. : Издание правления сахаротреста, 1928. – Т. 1.
4. Економічна енциклопедія : У 3-х т. – К. : Академія, 2000. – Т. 1.
5. Іжевський В. В. Економічна сутність інноваційної діяльності підприємств торгівлі та ресторанного господарства [Електронний ресурс] / В. В. Іжевський. – Режим доступу: <http://intkonf.org/izhevskiy-vv-ekonomichnasut-innovatsiynoi-diyalnosti-pidpriemstv-torgivli-ta-restorannogo-gospodarstva>
6. Каменецкая И. М. Возникновение монополии в свеклосахарной промышленности / И. М. Каменецкая // История СССР. – 1965. – № 6. – С. 110–121.
7. Кізіченко В. І. Культурно-освітній рівень робітничого класу України напередодні революції 1905–1907 рр. / В. І. Кізіченко – К. : Наук. думка, 1972.
8. Ландо В. М. Эпоха возникновения свеклосахарной промышленности в Европе: К 125-летию существования сахарной промышленности / В. М. Ландо – К. : Издание УКР-НИИ сах. пром-ти, 1929.
9. Левицька Н. М. До питання підготовки науковців та кваліфікованих кадрів для харчової промисловості у другій половині XIX – на початку XX ст. / Н. М. Левицька // Нові ідеї в харчовій науці – нові продукти харчової промисловості : міжнародна наукова конференція, присвячена 130-річчю Національного університету харчових технологій, 13–17 жовтня 2014 р. – К. : НУХТ, 2014. – С. 11.
10. Москалюк М. М. Загальний нарис промислового розвитку України в другій половині XIX – на початку XX ст. [Текст] : [монографія] / М. М. Москалюк. – Т. : [Вид-во Терноп. нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка], 2007. – 255 с. : табл. – Бібліогр.: с. 229–247.
11. Москалюк М. М. Розвиток обробної промисловості українських губерній Російської імперії в другій половині XIX – на початку XX століття [Текст] : [монографія] / М. М. Москалюк. – Т. : ТНПУ, 2012. – 299 с.
12. Москалюк М. М. Розвиток переробної промисловості у Наддніпрянській Україні в другій половині XIX – на початку XX століття [Текст] : [монографія] / М. М. Москалюк. – Т. : Рада, 2009. – 336 с.
13. Нестеренко О. О. Розвиток капіталістичної промисловості і формування пролетаріату на Україні в кінці XIX і на початку XX століття / О. О. Нестеренко. – К. : Держполітвидав УРСР, 1952.
14. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України / Н. Г. Ничкало. – К. : Пед. думка, 2008.
15. Николаева Т. М. Роль підприємців України в розвитку професійної освіти (остання третина XIX – початок XX століття) / Т. М. Николаева // Український історичний журнал. – 2005. – № 1. – С. 82–96.
16. Ответ Попечителя Киевского Ученого округа на прошение Киевского отделения Русского Императорского технического общества об открытии при двухклассном училище графов Бобринских в местечке Смела двух технических классов // ЦДІАК. – Ф. 707 – Оп. 227. – Спр. 86.
17. Профтехосвіта України: XX століття : Енциклопедичне видання ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вид-во "АртЕк", 2004.

18. Телішук М. М. Історія економіки та економічної думки (у схемах і таблицях): навч. посіб. / М. М. Телішук. – Ірпін. Видавництво Національного університету ДПС України, 2015. – 556 с.

19. Центральний державний архів громадських об'єднань України. Ф. 1, оп. 25, спр. 2109, арк. 78.

20. Ховрич С. М. З історії розвитку вищої технічної освіти в Україні наприкінці XIX – на початку XX ст. (на матеріалах Київського політехнічного інституту) / С. М. Ховрич // Український історичний журнал. – 2007. – № 5. – С. 55–65.

21. Шип Н. А. Интеллигенция на Украине (XIX в.): историко-социологический очерк / Н. А. Шип ; под ред. В. Г. Сарбея. – К. : Наук. думка, 1991.

References

1. Brover I. M. Ukraina na perelomi do promyslovoho kapitalizmu / I. M. Brover. – M. : Hospolizdat, 1931.
2. Voblyy K. Narisy z istoriyi rosiysko-ukrayinskoyi tsukro-buryakovoyi promyslovosti / K. Voblyy. – K., 1928. – T. 1.
3. Voblyy K. H. Opyt ystoryi sveklo-sakharnoy promyshlennosti SSSR. (Do osvobozhdeniya krestyan 1861 h.) / K. H. Voblyy. – M. : Yzdanye pravlenyya sakharotresta, 1928. – T. 1.
4. Ekonomichna entsyklopediya : U 3-kh t. – K. : Akademiya, 2000. – T. 1.
5. Izhevskyy V. V. Ekonomichna sutnist innovatsiynoi diyalnosti pidpriyemstv torhivli ta restorannoho gospodarstva [Elektronnyy resurs] / V. V. Izhevskyy. – Rezhym dostupu: <http://intkonf.org/izhevskiy-vv-ekonomichnasut-innovatsiynoi-diyalnosti-pidpriemstv-torgivli-ta-restorannogo-gospodarstva>
6. Kamenetskaya Y. M. Voznyknovenye monopolyy v sveklosa-kharnoy promyshlennosti / Y. M. Kamenetskaya // Istoryya SSSR. – 1965. – № 6. – S. 110–121.
7. Kizichenko V. I. Kulturno-osvitniy riven robitchoho klasu Ukrayiny naperedodni revolyutsiyi 1905–1907 rr. / V. I. Kizichenko – K. : Nauk. dumka, 1972.
8. Lando V. M. Epokha vozniknovenyya sveklosakharnoy promyshlennosti v Evrope: K 125-letiyu sushchestvovannya sakharnoy promyshlennosti / V. M. Lando – K. : Izdanye UKR-NYY sakh. prom-ty, 1929.
9. Levytska N. M. Do pytannya pidhotovky naukovtsiv ta kvalifikovanykh kadriv dlya kharchovoyi promyslovosti u druhiy polovyni XIX – na pochatku XX st. / N. M. Levytska // Novi ideyi v kharchoviy nauksi – novi produkty kharchoviy promyslovosti : mizhnarodna naukova konferentsiya, prysvyachena 130-richchyu Natsionalnoho universytetu kharchovyykh tekhnolohiy, 13–17 zhovtynya 2014 r. – K. : NUKHT, 2014. – S. 11.
10. Moskaliuk M. M. Zahalnyy narys promyslovoho rozvytku Ukrayiny v druhiy polovyni XIX – na pochatku XX st. [Tekst] : [monohrafiya] / M. M. Moskaliuk. – T. : [Vyd-vo Ternop. nats. ped. un-tu im. V. Hnatyuka], 2007. – 255 s.
11. Moskaliuk M. M. Rozvytok obrobnoyi promyslovosti ukrainskykh huberniy Rosiyskoyi imperiyi v druhiy polovyni KHKH – na pochatku KHKH stolittya [Tekst] : [monohrafiya] / M. M. Moskaliuk. – T. : TNPU, 2012. – 299 s.
12. Moskaliuk M. M. Rozvytok pererobnoyi promyslovosti u Naddniptyanskiy Ukraini v druhiy polovyni XIX – na pochatku XX stolittya [Tekst] : [monohrafiya] / M. M. Moskaliuk. – T. : Rada, 2009. – 336 s.
13. Nesterenko O. O. Rozvytok kapitalistychnoyi promyslovosti i formuvannya proletariatu na Ukraini v kintsi XIX i na pochatku XX stolittya / O. O. Nesterenko. – K. : Derzhpolityvdav URSR, 1952.
14. Nychkalo N. H. Transformatsiya profesiyno-tekhnichnoyi osvity Ukrayiny / N. H. Nychkalo. – K. : Ped. dumka, 2008.
15. Nikolayeva T. M. Rol pidpriyemtsiv Ukrayiny v rozvytku profesiynoyi osvity (ostannya tretyna XIX – pochatok XX stolittya) / T. M. Nikolayeva // Ukrayinskyy istorychnyy zhurnal. – 2005. – № 1. – S. 82–96.
16. Otvet Popechytelya Kyevskoho Uchebnoho okruha na proshenye Kyevskoho otdeleniya Russkoho Imperatorskoho tekhnicheskoho obshchestva ob otkrytii pri dvukhklassnom uchylyshche hrafov Bobrynskykh v mestechke Smela dvukh tekhnicheskyykh klassov // TSDIAK. – F. 707 – Op. 227. – Spr. 86.
17. Proftekhsosvita Ukrayiny: XX stolittya : Entsyklopedychne vydannya ; za red. N. H. Nychkalo. – K. : Vyd-vo "ArtEk", 2004.
18. Telishchuk M. M. Istoryiya ekonomiky ta ekonomichnoyi dumky (u skhemakh i tablytyakh): navch. posib. / M. M. Telishchuk. – Irpin. Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu DPS Ukrayiny, 2015. – 556 s.
19. Tsentralnyy derzhavnyy arkhiv hromadskyykh obyednan Ukrayiny. F. 1, op. 25, spr. 2109, ark. 78.
20. Khovrych S. M. Z istoriyi rozvytku vyshchoyi tekhnichnoyi osvity v Ukrayini naprykintsi XIX – na pochatku XX st. (na materialakh Kyivskoho politekhnichnoho instytutu) / S. M. Khovrych // Ukrayinskyy istorychnyy zhurnal. – 2007. – № 5. – S. 55–65.
21. Shyp N. A. Intelyhentsiya na Ukraine (XIX v.): istoryko-sotsyolohycheskiy ocherk / N. A. Shyp ; pod red. V. H. Sarbeya. – K. : Nauk. dumka, 1991.

Надійшла до редколегії 21.02.18

I. Tarasiuk, teacher of the highest category,
Lviv State College of Food and Processing Industry
of National University of Food Technologies, Lviv, Ukraine

PERIODIZATION OF DEVELOPMENT HISTORY OF TRAINING THE SPECIALISTS FOR FOOD AND PROCESSING INDUSTRY IN VOCATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN WESTERN REGIONS OF UKRAINE (SECOND HALF OF THE XX – BEGINNING OF THE XXI CENTURY)

The paper is devoted to the consideration of the stages of development of training the specialists in the food and processing industry in vocational schools of the second half of the XX – beginning of the XXI century.

In this paper there are considered the peculiarities of the development of the food and processing industry in the postwar years in Ukraine, in particular in the western regions, during the period of industrialization, when the agenda was solving problems in the field of education, health care.

The food industry of the western regions in that period was represented by sugar industry, meat – processing, dairy, fruit and vegetable, baking, flour-grinding, confectionery industries. The sugar industry, which worked on local raw materials, was especially actively developed.

Industrialization in the western regions of Ukraine in the postwar period had its own peculiarities. First, there are recorded faster rates of industrial growth than in other regions of Ukraine. Secondly, new industries appeared. In the region, the most intensive production was observed.

The limited number of vocational training units for educating qualified mid-level specialists prevented the development of the food industry. In this regard, the advanced representatives of the local scientific and technological elite began to take measures to start vocational schools.

The establishment of educational institutions oriented at the training the specialists of the food industry in Ukraine is inextricably linked with the development of the sugar industry.

Vocational education of Ukraine is directly related to the socio-economic development of the state. Based on the main stages of economic development in the state, changes in vocational education have been analyzed.

The periodization of the history of the professional training of future specialists in the food and processing industry in vocational schools of the western regions of Ukraine (second half of the XX century – the beginning of the XXI century) was accomplished, and the main directions of changes for each period are considered.

Keywords: vocational educational institution, professional training, food and processing industry, specialist in the food and processing industry.

УДК 378

Л. Трифаніна, асп.
Р. Вайнола, д-р пед. наук, проф.
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

Розглянуто поняття "педагогічні умови формування інформаційної культури молодших підлітків". Акцентовано увагу на визначенні педагогічних умов формування інформаційної культури молодших підлітків. Досліджено ефективність впровадження педагогічних умов формування інформаційної культури молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: молодші підлітки, загальноосвітній навчальний заклад, інформаційна культура, педагогічні умови, непараметричний критерій знаків (G-критерій), параметричний критерій Стьюдента (t-критерій), недостатній рівень, достатній рівень, оптимальний рівень.

Постановка проблеми. Створенні нами педагогічні умови формування інформаційної культури молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів потребують оцінки та аналізу їх ефективності впровадження у виховну роботу. Тому, для підтвердження результативності даних педагогічних умов виникає необхідність у проведенні контрольному етапу експериментального дослідження.

Мета і завдання дослідження. Метою нашої статті є оцінка та аналіз ефективності впровадження педагогічних умов формування інформаційної культури молодших підлітків у навчально-виховний процес загальноосвітнього навчального закладу.

Завдання:

- проведення педагогічного діагностування;
- оцінка показників сформованості інформаційної культури молодших підлітків за відповідними критеріями;
- оцінка динаміки зростання за кожним показником сформованості інформаційної культури молодших підлітків;
- оцінка динаміки рівнів сформованості інформаційної культури молодших підлітків;
- порівняльний аналіз отриманих даних на констатувальному і контрольному етапах;
- перевірка ефективності впровадження педагогічних умов формування інформаційної культури молодших підлітків у навчально-виховний процес загальноосвітнього навчального закладу методами математичної статистики (непараметричний критерій знаків (G-критерій), параметричний критерій Стьюдента (t-критерій));
- узагальнення та обґрунтування висновків щодо сформованості інформаційної культури молодших підлітків в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Поняття "педагогічні умови" розглядали у своїх працях такі вчені, як: В. Андреев, А. Багдужева, Н. Білоусова, М. Бритко, А. Найн, Н. Посталюк, Т. Шамова та інші.

Педагогічними умовами формування інформаційної культури у студентів займалися наступні науковці: О. Глушак, О. Повідайчик, О. Романішина, Н. Тверезовська та Л. Філіппова тощо.

Однак, при цьому, нами було з'ясовано, що такий аспект, як ефективність впровадження педагогічних умов формування інформаційної культури, особливо молодших підлітків недостатньо відображено в теорії та практиці сучасної педагогічної науки.

Методологія дослідження. Експериментальне дослідження проводилось аспіранткою кафедри соціальної педагогіки, факультету соціально-економічної освіти та управління, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова на протязі 2016-2017 рр під керівництвом доктора педагогічних наук, професора кафедри соціальної педагогіки, факультету соціально-економічної освіти та управління, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Емпіричну базу нашого експериментального дослідження складали п'ять загальноосвітніх навчальних закладів, розташованих у різних регіонах України. Усього було залучено 388 осіб.

На даному етапі нашого експериментального дослідження були використані теоретичні (порівняльний аналіз і узагальнення результатів) та емпіричні методи (авторське анкетування молодших підлітків, тестування молодших підлітків, метод експертних оцінок, метод спостереження).

До методів аналізу експериментальних даних належали: якісний та кількісний аналіз результатів, непараметричний критерій знаків (G-критерій), параметричний критерій Стьюдента (t-критерій).

Виклад основного матеріалу. Процес формування інформаційної культури молодших підлітків потребує розробки певних педагогічних умов та їх реалізації у навчально-виховний процес загальноосвітнього навчального закладу. Під педагогічними умовами формування інформаційної культури молодших підлітків слід розуміти сукупність організаційних педагогічних обставин, які відповідають меті інформаційної культури молодшого підлітка та спрямовані на досягнення ефективного її формування.

До педагогічних умов формування інформаційної культури молодших підлітків ми віднесли:

- активне залучення молодших підлітків до володіння інформаційними знаннями, уміннями та навичками і використання їх, виходячи з власних та соціально схвалених інформаційних потреб;
- спрямування форм та методів позанавчальної виховної роботи загальноосвітнього навчального закладу на досягнення завдань формування інформаційної культури;
- організація виховної роботи у напрямку основ інформаційної культури молодших підлітків загальноосвітнього навчального закладу на підґрунті системно-цільового підходу.

На базі загальноосвітніх навчальних закладів було розгорнуто контрольний етап нашого експериментального дослідження щодо перевірки ефективності впровадження педагогічних умов формування інформаційної культури молодших підлітків у навчально-виховний процес.

На даному етапі експериментального дослідження було залучено: 358 осіб – це молодші підлітки 5–6 класів загальноосвітніх навчальних закладів; 30 осіб – педагоги (класні керівники, вчителі-предметники, заступники директора з виховної роботи, які працюють з даною віковою категорією дітей в цих освітніх закладах).

Очікуваним результатом педагогічного діагностування була позитивна динаміка за всіма дванадцятьма показниками сформованості інформаційної культури молодших підлітків загальноосвітнього навчального закладу у бік збільшення числа молодших підлітків із достатнім і оптимальним рівнями сформованості інформаційної культури та відповідно у бік зменшення числа молодших підлітків з недостатнім рівнем сформованості інформаційної культури.

Так, під час контрольного етапу експерименту нами були зведені одночасно дані дванадцяти показників сформованості інформаційної культури молодших підлітків експериментальної та контрольної груп не лише контрольного, але і констатувального етапів експерименту у табл. 1.

Таблиця 1

Загальне порівняння результатів показників (ІК) в "ЕГ" та "													
Констатувальний етап експериментального дослідження													
Рівні		Недостатній				Достатній				Оптимальний			
Групи		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
№	П. (ІК)	Абс.	Абс.	Відн. (%)	Відн. (%)	Абс.	Абс.	Відн. (%)	Відн. (%)	Абс.	Абс.	Відн. (%)	Відн. (%)
1. Когнітивний критерій													
1.1	П ₁	113	113	60,11	66,47	75	57	39,89	33,53	0	0	0,00	0,00
1.2	П ₂	10	7	4,79	4,12	161	144	86,17	84,71	17	19	9,04	11,18
1.3	П ₃	160	133	85,11	78,24	24	35	12,77	20,59	4	2	2,13	1,18
2. Мотиваційний критерій													
2.1	П ₄	136	123	72,34	72,35	30	27	15,96	15,88	22	20	11,70	11,76
2.2	П ₅	155	142	82,45	83,53	31	26	16,49	15,29	2	2	1,06	1,18
2.3	П ₆	32	24	17,02	14,12	110	94	58,51	55,29	46	52	24,47	30,59
3. Комунікативний критерій													
3.1	П ₇	33	19	17,55	11,18	124	106	65,96	62,35	31	45	16,49	26,47
3.2	П ₈	144	132	76,60	77,65	34	28	18,09	16,47	10	10	5,32	5,88
3.3	П ₉	38	42	20,21	24,71	102	83	54,26	48,82	48	45	25,53	26,47
4. Поведінковий критерій													
4.1	П ₁₀	166	142	88,30	83,53	9	20	4,79	11,76	13	8	6,91	4,71
4.2	П ₁₁	134	135	71,28	79,41	41	24	21,81	14,12	13	11	6,91	6,47
4.3	П ₁₂	109	115	57,98	67,65	61	39	32,45	22,94	18	16	9,57	9,41
Контрольний етап експериментального дослідження													
Рівні		Недостатній				Достатній				Оптимальний			
Групи		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
№	П. (ІК)	Абс.	Абс.	Відн. (%)	Відн. (%)	Абс.	Абс.	Відн. (%)	Відн. (%)	Абс.	Абс.	Відн. (%)	Відн. (%)
1. Когнітивний критерій													
1.1	П ₁	106	13	56,38	7,65	82	110	43,62	64,71	0	47	0,00	27,65
1.2	П ₂	6	2	3,19	1,18	162	57	86,17	33,53	20	111	10,64	65,29
1.3	П ₃	152	30	80,85	17,65	30	95	15,96	55,88	6	45	3,19	26,47
2. Мотиваційний критерій													
2.1	П ₄	124	33	65,96	19,41	44	88	23,40	51,76	20	49	10,64	28,82
2.2	П ₅	145	8	77,13	4,71	36	117	19,15	68,82	7	45	3,72	26,47
2.3	П ₆	27	3	14,36	1,76	110	53	58,51	31,18	51	114	27,13	67,06
3. Комунікативний критерій													
3.1	П ₇	29	7	15,43	4,12	127	34	67,55	20,00	32	129	17,02	75,88
3.2	П ₈	131	31	69,68	18,24	49	96	26,06	56,47	8	43	4,26	25,29
3.3	П ₉	35	3	18,62	1,76	101	60	53,72	35,29	52	107	27,66	62,94
4. Поведінковий критерій													
4.1	П ₁₀	153	10	81,38	5,88	19	110	10,11	64,71	16	50	8,51	29,41
4.2	П ₁₁	122	30	64,89	17,65	53	89	28,19	52,35	13	51	6,91	30,00
4.3	П ₁₂	101	22	53,72	12,94	70	85	37,23	50,00	17	63	9,04	37,06

В даній таблиці "П. (ІК)" – означає показник інформаційної культури молодшого підлітка. Усього було дванадцять показників, і ми пронумерували їх цифрами таким чином: "П₁" – знання про основи інформаційної культури; "П₂" – сприйнятливості до інформації; "П₃" – здатність самостійного отримувати інформацію; "П₄" – інформаційна спрямованість; "П₅" – бажання отримувати інформацію та володіти нею; "П₆" – прагнення ділитися інформацією з іншими; "П₇" – комунікабельність; "П₈" – логічність мовлення; "П₉" –

вміння зацікавити інших інформацією; "П₁₀" – інформаційна оперативність; "П₁₁" – інформаційна лабільність; "П₁₂" – інформаційна цілеспрямованість. Безпосередньо самі дані представлені в абсолютному та відсотковому значеннях.

У табл. 2 нами були зведені всі дані динаміки результатів показників сформованості інформаційної культури молодших підлітків експериментальної та контрольної груп для їх загальної та порівняльної оцінки.

Таблиця 2

Загальна оцінка динаміки результатів показників (ІК) в "ЕГ" та "КГ" на контрольному етапі експерименту

Динамічні процеси у рівнях показників (ІК)													
Рівні		Недостатній				Достатній				Оптимальний			
Групи		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
№	П. (ІК)	Абс.		Абс.		Абс.		Абс.		Абс.		Абс.	
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
1. Когнітивний критерій													
1.1	П ₁	-7	-3,72	-100	-58,82	+7	+3,72	+53	+31,18	0	0,00	+47	+27,65
1.2	П ₂	-3	-1,60	-5	-2,94	0	0,00	-87	-51,18	+3	+1,60	+92	+54,12
1.3	П ₃	-8	-4,26	-103	-60,59	+6	+3,19	+60	+35,29	+2	+1,06	+43	+25,29
2. Мотиваційний критерій													
2.1	П ₄	-12	-6,38	-90	-52,94	+14	+7,45	+61	+35,88	-2	-1,06	+29	+17,06
2.2	П ₅	-10	-5,32	-134	-78,82	+5	+2,66	+91	+53,53	+5	+2,66	+43	+25,29
2.3	П ₆	-5	-2,66	-21	-12,35	0	0,00	-41	-24,12	+5	+2,66	+62	+36,47
3. Комунікативний критерій													
3.1	П ₇	-4	-2,13	-12	-7,06	+3	+1,60	-72	-42,35	+1	+0,53	+84	+49,41
3.2	П ₈	-13	-6,91	-101	-59,41	+15	+7,98	+68	+40,00	-2	-1,06	+33	+19,41
3.3	П ₉	-3	-1,60	-39	-22,94	-1	-0,53	-23	-13,53	+4	+2,13	+62	+36,47
4. Поведінковий критерій													
4.1	П ₁₀	-13	-6,91	-132	-77,65	+10	+5,32	+90	+52,94	+3	+1,60	+42	+24,71
4.2	П ₁₁	-12	-6,38	-105	-61,76	+12	+6,38	+65	+38,24	0	0,00	+40	+23,53
4.3	П ₁₂	-8	-4,26	-93	-54,71	+9	+4,79	+46	+27,06	-1	-0,53	+47	+27,65

В даній таблиці нумерація "П" (показник інформаційної культури молодшого підлітка) відповідає назвам показників сформованості інформаційної культури молодших підлітків, які прописані вище у таблиці 1 під цією позначкою з відповідним їй номером. А самі дані також представлені не лише в абсолютному значенні, але і у відсотковому.

Після здійснення нами оцінки показників сформованості інформаційної культури молодших підлітків за відповідними критеріями та оцінки динаміки зростання за кожним критеріальним показником сформованості ін-

формаційної культури молодших підлітків на контрольному етапі нашого експерименту були визначені рівні сформованості інформаційної культури молодших підлітків, які представлені на рис. 1. На даному рисунку зображено дві діаграми, де діаграма, яка розташована зліва, висвітлює результати рівнів сформованості інформаційної культури молодших підлітків експериментальної групи, а та яка справа – результати рівнів сформованості інформаційної культури молодших підлітків контрольної групи. Спочатку розглянемо діаграму, яка розташована зліва.

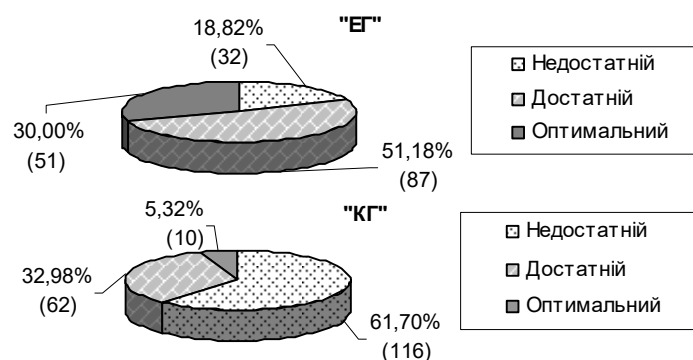


Рис. 1. Оцінка рівнів сформованості інформаційної культури молодших підлітків в "КГ" та "ЕГ" (контрольний етап експерименту у % та абс. значеннях)

Так, з даної діаграми ми можемо побачити, що в експериментальній групі на контрольному етапі нашого експерименту 51 (30,00 %) учень молодшого підліткового віку мають оптимальний рівень сформованості інформаційної культури, 87 (51,18 %) учнів молодшого підліткового віку – достатній рівень сформованості інфор-

маційної культури і 32 (18,82 %) учня молодшого підліткового віку – оптимальний рівень сформованості інформаційної культури.

Отже, за даними результатами ми можемо зробити висновки, що з загальної кількості 170 (100 %) учнів молодшого підліткового віку експериментальної групи 138 (81,18 %) сформували свій рівень інформаційної культури належним чином.

Розглядаючи наступну діаграму результатів рівнів сформованості інформаційної культури молодших підлітків контрольної групи, ми з'ясували, що лише 10 (5,32 %) учнів молодшого підліткового віку мають оптимальний рівень сформованості інформаційної культури, 62 (32,98 %) учня молодшого підліткового віку – достатній рівень сформованості інформаційної культури і 116 (61,70 %) учнів молодшого підліткового віку – недостатній рівень сформованості інформаційної культури. Отже, як і раніше, більша частина молодших підлітків контрольної групи складають недостатній рівень сформованості інформаційної культури.

Для ґрунтовного підтвердження підвищення рівня інформаційної культури молодших підлітків, саме в експериментальній групі, нами було додатково застосовано порівняльний аналіз, який базувався вже на зіставленні результатів рівнів експериментальних груп констатувального та контрольного етапів експерименту та на зіставленні результатів рівнів контрольних груп констатувального та контрольного етапів експерименту.

І так, на рис. 2 відображено порівняльний аналіз рівнів інформаційної культури молодших підлітків експериментальних груп констатувального та контрольного етапів експерименту.

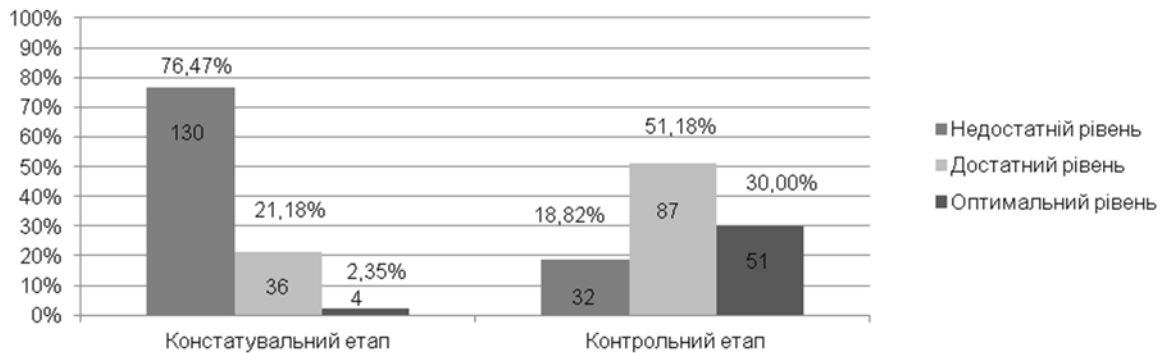


Рис. 2. Порівняння рівнів інформаційної культури молодших підлітків експериментальних груп (констатувальний та контрольний етап експерименту у % і абс. значеннях)

З даної гістограми ми можемо зробити висновки, що на контрольному етапі експерименту експериментальна група порівняно з констатувальним етапом експерименту відчутно покращила свій рівень інформаційної культури, оскільки виходячи з наведених даних недостатній рівень зі 130 (76,47 %) осіб молодшого підліткового віку знизився до 32 (18,82 %) осіб молодшого підліткового віку, а достатній рівень з 36 (21,18 %) осіб молодшого підліткового віку підвищився до 87 (51,18 %) осіб молодшого підліткового віку і оптимальний рівень з 4 (2,35 %) осіб молодшого підліткового віку – до 51 (30,00 %) особи

молодшого підліткового віку. Отже, порівняльний аналіз рівнів інформаційної культури молодших підлітків експериментальних груп констатувального та контрольного етапів експерименту також підтвердив зміни у бік підвищення рівня інформаційної культури молодших підлітків в даній групі.

На рис. 3 зображено порівняльний аналіз рівнів інформаційної культури молодших підлітків безпосередньо контрольних груп констатувального та контрольного етапів експерименту.



Рис. 3. Порівняння рівнів інформаційної культури молодших підлітків контрольних груп (констатувальний та контрольний етап експерименту у % і абс. значеннях)

Так, з даної гістограми ми можемо дійти висновків, що на контрольному етапі експерименту контрольна група порівняно з констатувальним етапом експерименту несуттєво підвищила свій рівень інформаційної культури і значно відстає від успіхів експериментальної групи, оскільки за наведеними результатами на даному рисунку недостатній рівень з 141 (75,00 %) особи молодшого підліткового віку знизився лише до 116 (61,70 %) осіб молодшого підліткового віку, а достатній рівень з 43 (22,87 %) осіб молодшого підліткового віку підвищився лише до 62 (32,98 %) і оптимальний рівень з 4 (2,13 %) осіб молодшого підліткового віку – лише до 10 (5,32 %) осіб молодшого підліткового віку. Отже, порівняльний аналіз рівнів інформаційної культури молодших підлітків

контрольних груп констатувального та контрольного етапів експерименту в черговий раз довів наявність позитивних зрушень в експериментальній групі на фоні контрольної групи, яка так і не змогла відрізнитись своїми позитивними змінами.

Для більш суттєвого підтвердження покращення результатів показників сформованості інформаційної культури молодших підлітків та підвищення, в свою чергу, рівня інформаційної культури молодших підлітків, лише в експериментальній групі, слугували обрані нами методи математичної статистики, а саме непараметричний критерій знаків (G-критерій) і параметричний критерій Стьюдента (t-критерій). Нами було використано цих два метода математичної статистики, оскільки спочатку ми

доводили наявність позитивних змін серед експериментальних груп констатувального та контрольного етапів експерименту і серед контрольних груп констатувального та контрольного етапів експерименту, а наприкінці серед контрольної та експериментальної груп контрольного етапу експерименту. Отже, розглянемо спочатку перший метод математичної статистики – непараметричний критерій знаків (G-критерій).

Непараметричний критерій знаків (G-критерій) використовується для порівняння між собою результатів досліджень у двох залежних вибірках. В нашому випадку це були експериментальні та контрольні групи констатувального та контрольного етапів експерименту. Даний метод математичної статистики дозволяє нам встановити в якій бік у вибірці в цілому змінюються значення ознаки при переході від першого виміру (до експерименту) до другого (після експерименту): чи змінюються показники у бік поліпшення, підвищення або посилення і, навпаки, у бік погіршення, зниження або послаблення. За даним критерієм будь-які зміни у вибірці називаються зсувами (різниця між значеннями вимірюваного параметра "після" і "до" проведення експерименту). А зсуви, в свою чергу, поділяються на: "типовий" – який більш часто зустрічається у вибірці і "нетиповий" – який рідше зустрічається у вибірці. Обрання досліджувати "типовий" зсув або "нетиповий" зсув покладається на самого дослідника і обов'язково вказується ним, який з них належить до позитивної зміни, а який – до негативної [2, с. 78].

Нашим завданням було встановити у вибірці зміни показників сформованості інформаційної культури молодших підлітків у бік поліпшення і тим самим довести підвищення рівня інформаційної культури молодших підлітків. Дані зміни показників сформованості інформаційної культури молодших підлітків, які повинні були більш часто зустрічатись у нашій вибірці, ми позначили "типовим" зсувом. А негативні зміни, які, навпаки, повинні були досить рідко зустрічатись у нашій вибірці ми віднесли до "нетипового" зсуву. Тобто, за даним G-критерієм нами досліджувався "типовий" зсув.

Так, обчислення даного критерію відбувалось як по кожному показнику сформованості інформаційної культури молодших підлітків, так і по показникам сформованості інформаційної культури кожного молодшого підлітка за спеціальними формулами (1.1). При обчислюванні використовувались різниці балів рівнів показників сформованості інформаційної культури молодших підлітків. Спочатку за цими формулами обраховувались різниці балів кожного показника сформованості інформаційної культури молодших підлітків експериментальних груп констатувального та контрольного етапів експерименту і контрольних груп констатувального та контрольного етапів експерименту, а вже потім показників сформованості інформаційної культури кожного молодшого підлітка в даних групах.

$$G_{\text{емп.}} = T, G_{\text{крит.}} = n - ta \tag{1}$$

де T – в нашому випадку число позитивних різниць відміток, отримане опантантами (молодшими підлітками); n – кількість опантантів (молодших підлітків) з позитивною та негативною різницями відміток без урахування нульових різниць; ta – табличне критичне значення критерію знаків G для рівнів статистичної значущості $p \leq 0,05$.

Нижче у табл. 3 і 4 представлені розрахунки для обчислення G-критерію експериментальних та контрольних груп констатувального та контрольного етапів експерименту по кожному показнику сформованості інформаційної культури молодших підлітків. У даних таблицях "значення "-" означає число негативних різниць відміток, отримане опантантами (молодшими підлітками), і рахувалось воно для визначення "n". А визначення значення "ta" відбувалось завдяки спеціальній таблиці критичних значень критерія G для рівнів статистичної значущості $p \leq 0,05$ (за Оуеном Д. Б., 1966) з урахуванням значення "n". І одразу було пораховано різницю "n-ta". Нумерація показників інформаційної культури молодших підлітків відповідає назвам, прописаним у табл. 1.

Таблиця 3

Розрахунки для обчислення G-критерія (серед експериментальних груп)

Показники (ІК)	П ₁	П ₂	П ₃	П ₄	П ₅	П ₆	П ₇	П ₈	П ₉	П ₁₀	П ₁₁	П ₁₂	
T	131	97	132	108		155	85	95	122	100	146	120	118
Значення "-"	0	1	1	4		0	3	1	3	5	1	0	0
n	131	98	133	112		155	88	96	125	105	147	120	118
ta	55	40	55	45		64	35	39	50	41	59	50	45
n-ta	76	58	78	67		91	53	57	75	64	88	70	73

Таблиця 4

Розрахунки для обчислення G-критерія (серед контрольних груп)

Показники (ІК)	П ₁	П ₂	П ₃	П ₄	П ₅	П ₆	П ₇	П ₈	П ₉	П ₁₀	П ₁₁	П ₁₂
T	7	6	11	16	14	6	4	16	5	17	13	8
Значення "-"	0	0	3	6	5	0	0	6	0	7	4	2
n	7	6	14	22	19	6	4	22	5	24	17	10
ta	0	0	3	6	5	0	0	6	0	7	4	1
n-ta	7	6	11	16	14	6	4	16	5	17	13	9

Перед тим як обрахувати G-критерій, що по кожному показнику сформованості інформаційної культури молодших підлітків серед експериментальних та контрольних груп, що і по показникам сформованості інформаційної культури кожного молодшого підлітка в даних групах нами було висунуто припущення, що якщо отримане емпіричне значення $G_{\text{емп.}}$ більше за $G_{\text{крит.}}$ (тобто $T > n - ta$), то є підстави прийняти те, що переважання "типового" зсуву над "нетиповим" не є випадковим, а це означатиме, що дійсно відбулось поліпшення результату показника сформованості інформаційної культури молодших підлітків у нашій вибірці, і воно є достовірним. І якщо, навпаки, емпіричне значення

$G_{\text{емп.}}$ менше за $G_{\text{крит.}}$ (тобто $T < n - ta$), то переважання "нетипового" зсуву над "нетиповим" є випадковим, тобто ніяких покращень результату показника сформованості інформаційної культури молодших підлітків у нашій вибірці не відбулось.

У табл. 5 і 6 представлені розрахунки G-критерія по кожному показнику сформованості інформаційної культури молодших підлітків безпосередньо у вигляді нерівностей для того, щоб можливо було одразу побачити порівняння його результатів і зрозуміти, яка саме зміна у нашій вибірці відбулася позитивна чи негативна.

Таблиця 5

Розрахунки G-критерія (серед експериментальних груп)

Показники (ІК)	П ₁	П ₂	П ₃	П ₄	П ₅	П ₆
$T > n \cdot ta$	131 > 76	97 > 58	132 > 78	108 > 67	155 > 91	85 > 53
Показники (ІК)	П ₇	П ₈	П ₉	П ₁₀	П ₁₁	П ₁₂
$T > n \cdot ta$	95 > 57	122 > 75	100 > 64	146 > 88	120 > 70	118 > 73

Таблиця 6

Розрахунки G-критерія (серед контрольних груп)

Показники (ІК)	П ₁	П ₂	П ₃	П ₄	П ₅	П ₆
$T > n \cdot ta$	7 = 7	6 = 6	11 = 11	16 = 16	14 = 14	6 = 6
Показники (ІК)	П ₇	П ₈	П ₉	П ₁₀	П ₁₁	П ₁₂
$T > n \cdot ta$	4 = 4	16 = 16	5 = 5	17 = 17	13 = 13	8 < 9

А для цього наочного порівняння результатів у спеціальній комірці таблиці була прописана певна загально прийнята для нашого дослідження нерівність до якої всі інші повинні лише прирівнюватись, оскільки саме вона підтверджувала поліпшення результату показника сформованості інформаційної культури молодших підлітків, яке ми і намагалися довести в експериментальній групі і спростувати у контрольній. Нумерація показників інформаційної культури молодших підлітків відповідає назвам, які прописані в таблиці 1.

Отже, порівнюємо наші отриманні значення $G_{\text{емп.}}$ з $G_{\text{крит.}}$ (тобто $T > n \cdot ta$) у даних таблицях. Серед експериментальних груп результат усіх емпіричних значень більший за критичні, звідки можна зробити висновок, що переважання "типового" зсуву над "нетиповим" не є випадковим, тобто дійсно відбулось поліпшення результатів показників сформованості інформаційної культури молодших підлітків у даній вибірці і воно є достовірним.

Серед контрольних груп за одинадцятьма показниками інформаційної культури молодших підлітків результат емпіричних значень рівний критичним, а це означає повну відсутність будь-яких зсувів, а отже і змін результатів за цими показниками у даній вибірці. А за дванадцятьма показником інформаційної культури молодших підлітків результат емпіричного значення взагалі менший за критичне, що підлягає доказуванню випадковості переважання "типового" зсуву над "нетиповим", тобто ніяких покращень результату за даним показником сформованості інформаційної культури молодших підлітків у нашій вибірці не відбулось.

Наступним за цими формулами нами обраховувались різниці балів показників сформованості інформаційної культури кожного молодшого підлітка у даних групах. Так, серед експериментальних груп в більшості результат емпіричних значень більший за критичні, а саме за нашими підрахунками 110 (64,71 %) , а інші емпіричні значення 60 (35,29 %) дорівнюють критичним. Таким чином, ми можемо стверджувати, що у 110 (64,71 %) молодших підлітків експериментальної групи було зафіксовано покращення результатів показників інформаційної культури, яке і обумовило підвищення їх рівня інформаційної культури, оскільки підтвердилось достовірне переважання "типового" зсуву над "нетиповим". І лише 60 (35,29 %) молодших підлітків не проявили ніяких змін у бік покращення своїх результатів за цими показниками, так як підтвердилось випадкове переважання "типового" зсуву над "нетиповим". Проте, з цих 60 (35,29 %) молодших підлітків 14 (8,24 %) просто зберегли свої результати на достатньому рівні, а 4 (2,35 %) – на оптимальному рівні, тим самим все рівно в черговий раз підтвердили їх. А 10 (5,88 %) молодших підлітків несуттєво покращили свої результати показників інформаційної культури, тому вони не підлягали математичному доведенню за G-критерієм. І тільки 32 (18,82 %) молодших підлітків, які залишились, дійсно так і не змінили свої результати показників інформаційної культури, що в підсумку спричинило до

збереження їх недостатнього рівня інформаційної культури.

Отже, з 138 (81,18 %) молодших підлітків експериментальної групи, зазначених нами раніше, як тих, які мають належний рівень сформованості інформаційної культури, за методом математичної статистики G-критерієм підтвердили дане судження тільки 128 (75,30 %).

Серед контрольних груп за нашими підрахунками результат 158 (84,04 %) емпіричних значень дорівнював критичним, результат 30 (15,96 %) емпіричних значень взагалі менший за критичні. Отже, ми можемо вважати, що в усіх 188 (100 %) молодших підлітків контрольної групи не підтвердилось поліпшення результатів показників інформаційної культури, так як у 158 (84,04 %) молодших підлітків не було зафіксовано будь-яких змін результатів за даними показниками, а у 30 (15,96 %) молодших підлітків спростовано переважання "типового" зсуву над "нетиповим", тобто не підтвердилось поліпшення результатів показників інформаційної культури в даній вибірці.

Таким чином, даний метод математичної статистики дозволив нам вважати, що у контрольній групі усі зафіксовані позитивні зміни результатів показників інформаційної культури молодших підлітків на контрольному етапі експерименту були неправдивими.

Розглянемо наступний метод математичної статистики параметричний критерій Стьюдента (t-критерій), за допомогою якого ми доводили наявність позитивних змін вже серед контрольної та експериментальної груп контрольного етапу експерименту.

Так, параметричний критерій Стьюдента (t-критерій) дозволяє перевірити середні значення, як для двох залежних, так і незалежних між собою вибірок. В нашому випадку, ми досліджували контрольну та експериментальну групи контрольного етапу експерименту, які були незалежні між собою, оскільки мали різну кількість осіб молодшого підліткового віку. Контрольна група налічувала 188 молодших підлітків, а експериментальна – 170 молодших підлітків. Обчислення даного критерію відбувалось по кожному показнику сформованості інформаційної культури молодших підлітків на основі їх балів рівнів за спеціальною формулою (2).

$$t_{\text{емп.}} = \frac{|M_1 - M_2|}{\sqrt{\frac{(N_1 - 1)\sigma_1^2 + (N_2 - 1)\sigma_2^2}{N_1 + N_2 - 2} \left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2} \right)}} \quad (2)$$

де M_1 і M_2 – середні арифметичні значення двох розглянутих вибірок. Вони знаходяться під знаком модуля для того, щоб при обчислюванні їх різниці не було від'ємного числа. N_1 і N_2 – загальна кількість осіб в першій та другій розглянутих вибірках. σ_1 і σ_2 – середні квадратичні відхилення першої та другої розглянутих вибірок. Це ніщо інше, як квадратні корні з дисперсії \sqrt{D} . [1, с. 16]

Нижче у таблицях 7 і 8 представлені розрахунки критерію Стьюдента (t -критерій). У цих таблицях всі позначення з нижнім індексом "А" належать контрольній групі, а позначення з нижнім індексом "В" – експериментальній.

У табл. 8 нами було замість розрахунків середніх квадратичних відхилень наведено розрахунки дисперсії (D), оскільки вони вже обчислювались на констатувальному етапі експерименту. А так, як середні квадратичні відхилення у формулі (2) зазначені у квадраті, то ми не обчислювали квадратний корінь з дисперсій, щоб потім знову не рахувати квадрат даного числа. Значення $t_{\text{крит.}}$ обраховувалось зі спеціальної таблиці критичних значень параметричного критерія Стьюдента (t -критерій), таким чином, що спочатку було потрібно визначити число ступенів свободи (f) за спеціальною формулою (3), потім довірчу ймовірність (p). Відшукавши ці визначенні результати у таблиці критичних значень даного критерія, на їх перехресті знаходили значення $t_{\text{крит.}}$.

$$N_A + N_B - 2 \tag{3}$$

В нашому випадку, за даним критерієм довірча ймовірність (p) дорівнювала числу 0,999, а число ступенів свободи (f) – 356. Але в таблиці критичних значень t -критерія такого числа, як 356 не було, тому ми обрали число 400. І так, на їх перехресті знайшли значення $t_{\text{крит.}}$, яке дорівнювало числу 3,315. Дане значення було однаковим для всіх дванадцяти показників сформованості інформаційної культури молодших підлітків і прописане у табл. 8. А вже значення $t_{\text{емп.}}$ обчислювалось для кожного показника сформованості інформаційної культури молодших підлітків і заокруглювались не до сотих, а до тисячних, щоб потім можливо було їх правильно порівняти з

$t_{\text{крит.}}$. Всі інші розрахунки, які містяться у таблиці 8 заокруглювались до сотих. Проте, у таблиці 7 розрахунки заокруглювались до десятитисячних, щоб уникнути співпадіння отриманих значень. Також, у таблиці 8 кожний розрахунок t -критерія належав певному показнику сформованості інформаційної культури молодших підлітків, кожен з яких, в свою чергу, мав свій порядковий номер, що позначав його назву. Дані назви повністю відповідають вже прописаним назвам в табл. 1.

Перед тим, як обчислювати t -критерій по кожному показнику сформованості інформаційної культури молодших підлітків нами було висунуто припущення, що якщо отримане емпіричне значення $t_{\text{емп.}}$ перевищує табличне ($t_{\text{емп.}} > t_{\text{крит.}}$), то є підстави прийняти те, що відмінність середніх значень у розглянутих нами вибірок вважається "статистично значущим", а це означатиме, що у молодших підлітків експериментальної групи результати показників інформаційної культури значно краще за результати цих показників у контрольній групі, а отже і сам рівень інформаційної культури в експериментальній групі вищий ніж у контрольній. І якщо, навпаки, емпіричне значення $t_{\text{емп.}}$ менше за табличне ($t_{\text{емп.}} < t_{\text{крит.}}$), то відмінність середніх значень у розглянутих нами вибірок вважається "статистично незначущим", тобто результати показників сформованості інформаційної культури молодших підлітків в експериментальній групі зовсім не відрізняються від цих же результатів у контрольній групі, а отже і немає різниці в рівнях інформаційної культури даних груп.

Таблиця 7

Частина розрахунків для обчислення t -критерія

$1/N_B$	$1/N_A$	$N_B + N_A - 2$
1/170	1/188	
0,0058	0,0053	356
Σ 0,0112		

Таблиця 8

Основні розрахунки для обчислення t -критерія

Показники (ІК)	P_1	P_2	P_3	P_4	P_5	P_6	P_7	P_8	P_9	P_{10}	P_{11}	P_{12}
\bar{B}	1,20	1,64	1,09	1,09	1,22	1,65	1,72	1,07	1,61	1,24	1,12	1,24
\bar{A}	0,44	1,07	0,22	0,45	0,27	1,13	1,02	0,35	1,09	0,27	0,42	0,55
D_B	0,31	0,26	0,44	0,48	0,27	0,26	0,29	0,43	0,27	0,30	0,46	0,44
D_A	0,25	0,13	0,24	0,46	0,27	0,40	0,33	0,31	0,46	0,37	0,38	0,43
$\bar{B}-\bar{A}$	0,76	0,57	0,86	0,65	0,95	0,53	0,70	0,72	0,52	0,96	0,70	0,69
$D_B \times (N_B - 1)$	53,20	43,11	73,68	80,49	44,95	44,52	48,45	73,15	46,38	50,59	78,41	75,11
$D_A \times (N_A - 1)$	46,23	24,96	44,62	86,47	50,70	74,94	60,95	58,53	85,46	69,16	71,80	80,47
Σ	99,43	68,07	118,29	166,96	95,65	119,46	109,40	131,68	131,84	119,75	150,21	155,58
$t_{\text{емп.}}$ =	13,656	12,245	14,175	8,931	17,348	8,568	11,960	11,261	8,094	15,705	10,230	9,833
$t_{\text{крит.}}$ =	3,315	3,315	3,315	3,315	3,315	3,315	3,315	3,315	3,315	3,315	3,315	3,315

Таким чином, порівнюємо наші отримані значення $t_{\text{емп.}}$ по кожному показнику сформованості інформаційної культури молодших підлітків з табличним $t_{\text{крит.}}$. Результат усіх емпіричних значень більший за табличне, звідки можна зробити висновок, що відмінність середніх значень у розглянутих нами вибірок вважається "статистично значущим", тобто у молодших підлітків експериментальної групи результати показників інформаційної культури все ж таки кращі за результати цих показників у контрольній групі, а отже і сам рівень інформаційної культури в експериментальній групі вищий ніж у контрольній.

Отже, за цими двома розглянутими нами методами математичної статистики непараметричний критерій знаків (G -критерій) і параметричний критерій Стьюдента (t -критерій) наочно підтвердилось покращення результатів показників сформованості інформаційної культури молодших підлітків та підвищення, в свою чергу, рівня інформаційної культури молодших підлітків, лише в експериментальній групі.

Висновки. Таким чином, підсумовуючи на контрольному етапі нашого експерименту результати оцінки рівнів інформаційної культури за дванадцятьма її критеріями

льними показниками, а саме знання про основи інформації, сприйнятливість до інформації, здатність самостійного отримання інформації, інформаційна спрямованість, бажання отримувати інформацію та володіти нею, прагнення ділитися інформацією з іншими, комунікабельність, логічність мовлення, вміння зацікавити інших інформацією, інформаційна оперативність, інформаційна лабільність, інформаційна цілеспрямованість можна відзначити наступне:

– у молодших підлітків експериментальної групи відбулися значні позитивні зміни у бік покращення результатів даних критеріальних показників сформованості інформаційної культури, що в свою чергу обумовили підвищення їх рівнів інформаційної культури. Так, недостатній рівень зі 130 (76,47 %) осіб молодшого підліткового віку знизився до 32 (18,82 %) осіб молодшого підліткового віку, а достатній рівень з 36 (21,18 %) осіб молодшого підліткового віку підвищився до 87 (51,18 %) осіб молодшого підліткового віку і оптимальний рівень з 4 (2,35 %) осіб молодшого підліткового віку – до 51 (30,00 %) особи молодшого підліткового віку.

– у молодших підлітків контрольної групи відбулися несуттєві зміни результатів показників сформованості інформаційної культури, які не значно позначилися на самих їх рівнях інформаційної культури. Так, недостатній рівень з 141 (75,00 %) особи молодшого підліткового віку знизився лише до 116 (61,70 %) осіб молодшого підліткового віку, а достатній рівень з 43 (22,87 %) осіб молодшого підліткового віку підвищився лише до 62 (32,98 %) і оптимальний

рівень з 4 (2,13 %) осіб молодшого підліткового віку – лише до 10 (5,32 %) осіб молодшого підліткового віку.

Узагальнення результатів експериментальної роботи з формування інформаційної культури у молодших підлітків в умовах загальноосвітнього навчального закладу дозволило нам дійти висновку, що розроблені і реалізовані нами педагогічні умови формування інформаційної культури молодших підлітків у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу сприяють якісному підвищенню усіх визначених нами критеріальних показників сформованості інформаційної культури молодших підлітків.

Таким чином, наше впровадження педагогічних умов формування інформаційної культури молодших підлітків у навчально-виховний процес загальноосвітнього навчального закладу є досить ефективним і сприяє успішному формуванню інформаційної культури молодших підлітків в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Gosset W. S. The probable error of a mean / W. Gosset // *Biometrika*, 1908. – Vol. 6. – P. 1-25.
2. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии: [книга] / Е. В. Сидоренко. – СПб.: ООО "Речь", 2000. – 350с.

References

1. Gosset W. S. The probable error of a mean / W. Gosset // *Biometrika*, 1908. – Vol. 6. – P. 1-25
2. Sidorenko E. V. *Metody matematicheskoy obrabotki v psichologii*: [kniga] / E. V. Sidorenko. – SPb.: ООО "Rech", 2000. – 350s.

Надійшла до редколегії 01.02.18

L. Trifanina, PhD student of Social Pedagogy Department,
R. Vaynola, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Social Pedagogy Department
National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

EFFECTIVENESS OF IMPLEMENTATION OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF INFORMATIONAL CULTURE OF YOUNG TEEN-AGERS

The process of formation of information culture of young teen-agers requires the development of certain pedagogical conditions and their implementation in the educational process of a secondary educational institution. Under the pedagogical conditions of formation of information culture of young teen-agers should be understood the totality of organizational pedagogical circumstances, which correspond to the purpose of information culture of the young teen-ager and aim at achieving its effective formation.

We classified as pedagogical conditions of formation of information culture of young teen-agers:

- an active involvement of young teen-agers in the possession of the knowledge, skills and abilities and use them, based on their own and socially approving information needs;
- direction of the forms and methods of extra-curriculum educational work of a secondary educational institution at achieving the tasks of forming of information culture;
- organization of educational work in the direction of the basis of information culture of young teen-agers of a secondary educational institution based on the system-target approach.

On the basis of secondary educational institutions the control stage our pilot study on the effectiveness of the implementation of pedagogical conditions for the formation of the information culture of young teen-agers in the educational process was deployed.

The expected outcome of the pedagogical diagnosis was the positive dynamics for all twelve indicators of the formation of information culture of young teen-agers of secondary educational institution towards an increase in the number of young teen-agers with sufficient and optimal levels of the formation of information culture and accordingly and downwards in the number of young teen-agers with an insufficient level of the formation of information culture.

Thus, during the control stage of the experiment, we were analyzed simultaneously the data for twelve indicators of the formation of information culture of young teen-agers in the experimental and control groups of the control and recording stages of the experiment.

For more significant to confirm improve results of indicators of the formation of information culture of young teen-agers and increase in turn level of information culture of young teen-agers, only in the experimental group, was based on hold our methods of mathematical statistics, namely the non-parametric criterion of signs (G-criterion) and the parametric Student's criterion (t-criterion).

The generalization of results of the experimental work in formation of the information culture in young teen-agers under conditions of a secondary educational institution were helped to make us breakthroughs that the pedagogical conditions for formation of the information culture of young teen-agers were developed and realized by us in the educational process of a secondary educational institution contribute to a qualitative increase of all the criterial indicators for formation of the information culture of young teen-agers.

Thus, our implementation of the pedagogical conditions for formation of the information culture of young teen-agers in the educational process of a secondary educational institution is sufficient effective and contributes to the successful formation of the information culture of young teen-agers under conditions of a secondary educational institution.

Keywords: young teen-agers, secondary educational institution, informational culture, pedagogical conditions, the non-parametric criterion of signs (G-criterion), the parametric Student's criterion (t-criterion), insufficient level, sufficient level, optimal level.

УДК 378.14:613.7

І. Усатова, канд. пед. наук;
В. Ткаченко, канд. пед. наук;
А. Ведмедюк, канд. пед. наук, доц.

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Черкаси

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Розкрито шляхи удосконалення системи професійної освіти з метою підготовки майбутнього фахівця до практичного втілення ідеї здоров'язбереження нації на всіх етапах освітньої діяльності; з'ясовано нові підходи до розроблення змісту, форм і методів професійної підготовки фахівців нової формації; окреслено передумови створення концепції формування готовності майбутніх фахівців до здійснення інноваційної діяльності; сформульовано педагогічні умови ефективного використання здоров'язбережувальних технологій, висвітлено сутнісні характеристики та етапи підготовки майбутніх фахівців у закладах освіти; обґрунтовано основні положення, дотримання яких забезпечує підготовку фахівців нової формації до реалізації здоров'язбережувальних технологій.

Ключові слова: майбутній фахівець, новітні технології, здоров'язбережувальні технології.

Постановка проблеми. На шляху вступу України до глобалізованого економічного простору дедалі важливішим стає процес підготовки висококваліфікованих фахівців. Очевидним є факт, що модернізація економіки України неможлива без підготовки молодих кадрів з відповідним рівнем кваліфікації, оскільки саме вони здатні гнучко реагувати на нововведення, генерувати принципово нові ідеї, впроваджувати новітні технології, обслуговувати технологічно оновлене устаткування, адаптоване до сучасних вимог інноваційного суспільства.

Кардинальні соціально-економічні трансформації суспільства, посилення економічного розвитку, конкуренція на ринку праці, за висловом Л. Суцzenко, вимагають нових підходів до розроблення змісту, форм і методів професійної підготовки фахівців нової формації, упровадження в навчально-виховний процес вищих навчальних закладів сучасних технологій [11, с. 2]. Н. Белікова наголошує, що сучасні умови представляють нові вимоги до молодого фахівця, який повинен бути скерованим на розвиток відомих і пошук нових ідей, уміти швидко адаптуватися до мінливих умов професійної діяльності, продуктивно спілкуватися з людьми, психологічно грамотно поводитися з колегами та бути готовим до ризику й ухвалення рішень в умовах невизначеності [1, с. 308].

Серед компонентів розвитку освіти інноваційного типу Т. Кушнір виокремлює перехід до кредитно-модульної системи навчання; запровадження модульно-рейтингової системи контролю й оцінювання результатів навчання студентів; створення інноваційного інформаційно-освітнього середовища; розроблення організаційного та навчально-методичного забезпечення дисциплін; застосування новітніх навчальних технологій викладання [4, с. 248].

Необхідності в інноваційній спрямованості педагогічної діяльності, на думку О. Дубасенюк, зумовлена низкою обставин, а саме: соціально-економічні перетворення в суспільстві; науково-технічний процес, що вмотивовує необхідність оновлення системи вищої освіти, методології й технології організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах; посилення гуманітаризації змісту освіти; зміна обсягу і складу навчальних дисциплін, введення нових навчальних предметів; використання нових організаційних форм і технологій навчання; застосування педагогічних новацій [2, с. 4].

Сучасні тенденції розвитку вищої освіти, пов'язані з її інтеграцією в загальноєвропейський освітній простір, аргументовано доводять доцільність кардинальних трансформацій у підготовці конкурентоспроможного високоосвіченого фахівця, орієнтованого на ідеї культивування загальнолюдських цінностей, збереження та зміцнення здоров'я молодого покоління, на сповідування ідеології здорового способу життя, пошук нових механізмів і форм оздоровлення, упровадження здоров'язбережувальних технологій.

Розв'язання проблеми якісної професійної підготовки майбутніх фахівців нині набуває особливої актуальності, оскільки дефіцит рухової активності серед дітей і підлітків, що прогресує в Україні, зумовлює негативні зміни в темпах зростання їхньої загальної захворюваності, породжує функціональні розлади системи й органів дитячого організму, низькі показники рівня здоров'я дітей загальноосвітніх навчальних закладів. Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців повинен бути зорієнтований на озброєння теоретичними знаннями й практичними вміннями щодо використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності.

Водночас у підготовці майбутніх фахівців до реалізації здоров'язбережувальних технологій існують суперечності: між значущістю здоров'язбережувальних технологій для педагогічної роботи та браком теоретико-методичного підґрунтя у процесі професійної освіти; між орієнтацією на нові моделі навчально-виховного процесу у вищій школі і неналежним рівнем опрацювання **теоретичних, методичних засад і педагогічних умов, а також** недостатнім програмно-методичним та технологічним забезпеченням. Необхідність вирішення цих суперечностей потребує переосмислення цілей, завдань і змісту підготовки майбутніх фахівців до реалізації здоров'язбережувальних технологій відповідно до вимог сучасної освіти.

Стан дослідження. Проблему сучасної системи розвитку освіти інноваційного типу вивчали вітчизняні й зарубіжні дослідники: А. Алексюк, Ю. Бабанський, Дж. Гарднер, М. Дичківська, Л. Ланда, З. Петрасинський, І. Підласий, С. Поляков, Г. Селевко, П. Уайтфілд Л. Штефан та ін. Учені довели, що досягнути ефективності підготовки майбутнього фахівця до реалізації здоров'язбережувальних технологій неможливо в разі відсутності сформованих навичок і вмінь використовувати весь спектр ресурсів інноваційних педагогічних технологій. Наголосимо, що винятково значущим для майбутнього фахівця є вміння ефективно володіти компонентами інноваційної діяльності, а саме: запровадження в процес навчання інтерактивних технологій, використання диференційованого підходу, наявність здоров'язбережувальних компетенцій, організація позааудиторної науково-дослідницької діяльності. Ці вміння дають змогу успішно розв'язувати здоров'язбережувальні завдання.

Невирішені раніше частини загальної проблеми. Унаслідок опрацювання педагогічної теорії проаналізовано ступінь дослідження проблеми підготовки майбутнього фахівця до практичного втілення ідеї здоров'язбереження. Зроблено висновки, що процес підготовки майбутнього фахівця до реалізації здоров'язбережувальних технологій, зокрема його теоретико-методичне підґрунтя, дотепер не був предметом спеціальної розвідки.

Враховуючи це, можна визначити *мету статті*. Вона полягає у проведенні аналізу шляхів реформування і обґрунтуванні напрямків модернізації підготовки майбутніх фахівців до реалізації здоров'язбережувальних технологій.

Виклад основних положень. На наш погляд, традиційний формат побудови навчального процесу ускладнює формування високого рівня фахової компетентності та професійно значущих якостей майбутнього фахівця. В. Стоянов зазначає, що в останні роки в педагогічній практиці помітний напрям розроблення й апробації методів і засобів, основою яких слугують інноваційні технології – упровадження нового в педагогічний процес [8, с. 109]. Автор наголошує, що саме інноваційна діяльність – основа вдосконалення навчального процесу, сутність якої полягає в упровадженні сучасних засобів і методів у традиційну систему освіти [8, с. 109].

Модернізація процесу професійної підготовки майбутніх фахівців нової формації, на думку В. Мартиненко, вимагає розроблення, створення й забезпечення освітнього процесу [6, с. 114]. Майбутній фахівець повинен знати: зміст інноваційних технологій; форми, методи й принципи організації інноваційного навчання; медико-біологічні, психолого-педагогічні, соціокультурні основи інноваційних технологій у своїй професійній галузі. Водночас він має вміти: планувати, організовувати та проводити заняття з використанням інноваційних технологій; застосовувати сучасні засоби й методи навчання, адекватні до змісту інноваційних технологій; оцінювати ефективність використовуваних технологій і контролювати якість навчально-виховного процесу; аналізувати й корегувати свою професійну діяльність; організовувати та проводити наукові дослідження у сфері професійної діяльності [6, с. 114].

Проаналізувавши погляди науковців на витлумачення поняття "інновація" і зваживши, зокрема, на концепцію Й. Шумпетера, Ю. Лавріненко підсумував, що "інновація" – це пошук нового, нетрадиційного способу досягнення мети, який сприяє використанню результатів наукових досліджень і розробок, спрямованих на вдосконалення процесу виробничої діяльності [5, с. 194]. Уважаємо надзвичайно цінним уміння майбутніх фахівців використовувати новітні технології навчання, оскільки це дає змогу успішно виконувати низку методичних, організаційних і здоров'язбережувальних завдань.

Застосування технологій у навчанні, за висловом сприяє розвитку індивідуальних ресурсів студентів і викладачів, формує навички самостійного мислення, ініціативність і відповідальність за виконану роботу, а також зменшує психологічні навантаження на студентів і викладачів у процесі взаємного обміну знаннями.

В останні десятиріччя вчені активно дискутують із приводу з'ясування сутності поняття "педагогічна технологія", що характеризують як науку, яка досліджує найраціональніші шляхи навчання; як систему способів, принципів і регулятивів, застосовуваних у навчанні; як реальний процес навчання (О. Колодницька); як певний інструмент навчання, яким може оволодіти кожний педагог (М. Дичківська); як певний набір операцій із конструювання, формування й контролю знань, умінь, навичок і відношень відповідно до поставленої мети (Г. Строганова); як спеціальну форму пізнавальної діяльності (М. Карченкова); як педагогічну систему, яка інтегрує способи й засоби організації, проведення, управління освітнім процесом, спрямовані на підвищення його ефективності через досягнення запланованих результатів з одночасним забезпеченням сприятливих умов для всіх учасників педагогічного процесу (Н. Корольова). Ці позиції вчених послуговували основою для наукового пошуку,

покликаного обґрунтувати доцільність підготовки майбутніх фахівців до застосування новітніх технологій.

Учені акцентують увагу на ефективності технологій навчання для підготовки майбутніх фахівців. Так, корекційно-оздоровчі технології (Н. Кот) пов'язані з умінням студентів використовувати індивідуально-оптимальні технології для кожної дитини, що має відхилення у фізичному стані; проводити регулярне тестування найважливіших характеристик цього стану для накопичення інформації про динаміку фізичного та психічного здоров'я, виконання на цій основі періодичної корекції тренувальних програм. Інноваційні технології (О. Харченко) тісно пов'язані з формуванням у студентів мотивації до навчання, що впливає на їхню професійну компетентність та якість засвоєних знань і розвиток фахових умінь та навичок. Особистісно орієнтовані технології (О. Ільків) стосуються модульно-розвивального навчання, інформаційно-комунікаційних технологій, методу проектів. Технологія диференційованого навчання (С. Іванніков) сприяє формуванню в майбутніх фахівців уміння діагностувати стан і рівень фізичного розвитку учнів, опануванню певного арсеналу діагностичних тестів; маркує потребу в розробленні індивідуальних програм фізичного розвитку підтримувального або корекційного спрямування для кожного учня. Ігрові технології (О. Брусенцева) оптимізують формування вмінь розв'язувати завдання на основі компромісного вибору (ділові й рольові ігри, імітаційні вправи, індивідуальний тренінг; розв'язання практичних ситуацій і задач, комп'ютерні програми тощо) [1, с. 210].

Україні необхідно навчити студента самостійно керувати освітньою діяльністю, розвинути системний стиль мислення, зосередити зусилля не на запам'ятовування навчального матеріалу, а на його осмислення. Такий підхід дасть змогу підвищити успішність, посилити мотивацію навчання, активувати інтерес до обраної професії та екстраполювати знання в практичний вимір. Для якісної підготовки фахівця-професіонала необхідно перебудувати технології навчання студентів ВНЗ. На наше переконання, базовим компонентом підготовки слугує опанування студентами інноваційних технологій, що оптимізують реалізацію здоров'язбережувальних технологій.

Серед найперспективніших напрямів удосконалення підготовки майбутніх кадрів до реалізації здоров'язбережувальних технологій варто назвати застосування активних форм і методів навчання, що зорієнтовані передовсім на інтенсифікацію пізнавальної діяльності студентів, синтезують педагогічні дії з ініціативним самостійним пошуком знань.

Інтерактивне навчання, на нашу думку, уможливило створення умов, за яких студент самостійно здобуває, пізнає й конструює знання. Це суттєва відмінність активного навчання від традиційної системи освіти. Імпонує позиція Д. Остапчук, Н. Мирончук стосовно витлумачення поняття "інтерактивне навчання" як спеціальної форми організації пізнавальної діяльності, що має конкретну передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність, а навчальний процес відбувається на тлі постійної, активної взаємодії всіх його членів [9]. Автори зауважують, що інтерактивні методи є не тільки засобом покращення навчання, а й засобом посилення виховних впливів [9].

Н. Белікова зазначає, що всі методи навчання тією чи тією мірою реалізують завдання розвитку активності студентів, але в разі використання активних та інтерактивних методів навчання студент перебуває в умовах, коли він не може бути неактивним (примусова активність).

Проте специфічна організація цих методів навчання робить їх комфортними й орієнтованими на студента. Такий підхід дає змогу трактувати активні та інтерактивні методи навчання як методи, що створюють умови для вияву активності й самостійності студентів у виконанні освітніх завдань під час взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу [1, с. 314].

Інтерактивне навчання створює сукупний ефект, який виявляється в тому, що в майбутніх фахівців на тлі програмного засвоєння знань формуються: уміння співпрацювати, продуктивність якого залежить від зміни стратегії взаємодії, можливості залучати студентів у навчальну взаємодію й характеру групової взаємодії; комунікативна компетентність, що засвідчує зміну стилю спілкування, усвідомлення бар'єрів спілкування, характер виконання комунікативних завдань; толерантність, яка вирізняється сприйняттям інших людей і забезпечує повноту та адекватність спілкування в різних ситуаціях.

Отже, оперування інтерактивними методами під час оволодіння змістом теоретичних і практичних дисциплін посилює зацікавлення студентів майбутньою професійною діяльністю; удосконалює аналітичні здібності й комунікативні навички; допомагає досягти високого рівня самостійності висловлювань; підвищує емоційність занять; уможливорює атмосферу співпраці.

Унаслідок осмислення сутності поняття "інтерактивні методи навчання" виокремлено його змістові характеристики: високий ступінь включення студентів в освітній процес; "вимушена активність" – примусова активізація мислення й роботи студентів; посилене емоційне включення студентів і креативний характер занять; колективне формування зусиль, інтенсифікація процесу навчання. Інтерактивні методи навчання, що передбачають суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників педагогічного процесу, їх самоактуалізацію та самоорієнтацію.

Студент постає не пасивним об'єктом, на який зорієнтована педагогічна дія, а активним суб'єктом, включеним у педагогічний процес. При цьому він отримує змогу підвищити рівень самостійності, а також обрати зміст і методи навчання. Суб'єктний досвід, а саме навички в реалізації здоров'язбережувальних технологій, розширюється та ускладнюється поступово, починаючи з першого курсу: від пізнання себе як суб'єкта життєдіяльності, який експериментує в галузі здоров'язбереження, до саморозвитку особистості студента як професіонала, спроможного впроваджувати фахові інновації [1, с. 154-155].

Інтерактивні методи навчання оптимізують ініціативність студентів в освітньому процесі, що стимулює педагога, який виконує, зокрема, роль консультанта. Інтерактивні дії повинні мати особистісно орієнтований, систематичний і творчий характер. У процесі підготовки майбутніх фахівців використано як традиційні методи навчання, так і інтерактивні методи фахової підготовки майбутніх кадрів.

Отже, інтеграція методичної підготовки майбутніх фахівців до реалізації здоров'язбережувальних технологій, зокрема застосування інноваційних технологій навчання, поступово зміщує акценти в значущості засвоєння інформації, утверджуючи самостійний пошук її студентами на останніх курсах навчання, формуючи професійну компетентність майбутніх фахівців.

Наголосимо, що потужним інструментом оптимізації професійного становлення майбутніх професіоналів є спрямованість фахового навчання на застосування диференційованого підходу, зокрема врахування індивідуально-типологічних особливостей учнів.

У системі підготовки майбутніх фахівців пріоритетне місце посідає формування цілісного уявлення про сутність диференційованого підходу; ознайомлення з особ-

ливостями реалізації різновидів диференціації; опанування методів (методик) діагностики особливостей учнів; засвоєння комплексу вмінь, що дають змогу впровадити диференційований підхід у професійно-педагогічну діяльність [11, с. 79].

У руслі формування ціннісних орієнтацій особистості майбутнього професіонала важливими є висновки про те, що цей процес відбувається через творче освоєння професійно типових елементів у педагогічній діяльності за одночасного створення власної системи індивідуально неповторного своєрідного комплексу способів, прийомів і засобів, постійного самовдосконалення, а також в активному внутрішньому прагненні фахівця виконати по-своєму педагогічні завдання, які ставить професійно-педагогічна дійсність.

Отже, застосування індивідуально-диференційованого підходу в підготовці майбутніх фахівців формує в студентів потребу в самоосвіті; уможливорює ефективну працю майбутніх кадрів, добір оптимальних методів і прийомів педагогічного впливу на учнів; актуалізує пізнавальні інтереси студентів.

Отже, підготовка майбутнього фахівця до застосування диференційованого підходу оптимізує професійне становлення, формує потребу в самоосвіті, уможливорює ефективну діяльність, добір оптимальних методів і прийомів педагогічного впливу на учнів, посилює пізнавальні інтереси студентів до впровадження диференційованого підходу, нейтралізує формалізм у системі оцінювання стану здоров'я учнів, спонукає до генерування ідей, пошуку шляхів подолання стандартних і проблемних ситуацій тощо.

Розуміння необхідності переходу навчального процесу на суб'єктну основу, орієнтації на саморозвиток особистості, адаптації навчального процесу до потреб і можливостей учня зумовило особливу увагу педагогів до здоров'язбережувальних технологій, що оптимізують реалізацію особистісно орієнтованої освіти.

Розвиток здоров'язбережувальних компетенцій студентів – одна з домінуючих умов фахової підготовки, оскільки нині запотребованим є не лише володіння певним набором знань умінь і навичок, а й розуміння доцільності здоров'язбережувальних дій, ставлення до свого здоров'я як цінності життя, збереження себе як життєдіяльного громадянина. Т. Самуєв зазначає, що формування здоров'язбережувальних компетенцій студентів – складний інтегральний процес, для якого характерна наявність знань, умінь і навичок, необхідних для здоров'язбережувальної діяльності, що сприяє саморозвиткові, самоосвіті студентів, їх адаптації в умовах мінливого зовнішнього середовища та ефективному оволодінню професійними навичками в умовах цілісного освітнього процесу ВНЗ [10].

Здоров'язбережувальні компетенції є важливим складником професійної підготовки сучасного фахівця, яка формує гуманітарне мислення, поведінку діяльності майбутніх спеціалістів, розвиває інтелектуальну, емоційно-вольову сферу людини, сприяє збагаченню морально-естетичного досвіду та інтеграції фізичної й професійної культури та особистості.

На нашу думку, для реалізації здоров'язбережувальних технологій, а також виконання майбутнім фахівцем функцій педагогічної діяльності необхідно налагодити зв'язок між освітнім процесом ВНЗ та вимогами в обраній професії. Це дасть змогу модернізувати навчання в аспекті формування в майбутнього спеціаліста потрібного набору компетенцій.

Сукупність здоров'язбережувальних компетенцій – провідний складник підготовки майбутнього фахівця до реалізації здоров'язбережувальних технологій, оскільки це досягнення інтегрованого кінцевого результату освіти

у ВНЗ, що передбачає поєднання гармонійної цілісності знаннєвої бази компетенцій із майбутньою практичною здоров'язбережувальною діяльністю, своєчасне впровадження інноваційних ідей, узагальнення фонду знань, умінь, навичок, до складу яких входять знання анатомо-фізіологічної, педагогічної, психологічної характеристики стану здоров'я й фізичного розвитку учнів; знання технологій, спрямованих на коригування здоров'я учнів, оздоровлення та зміцнення дитячого організму, покращення фізичного розвитку [10].

Як зазначено вище, ефективність реалізації здоров'язбережувальних технологій залежить від необхідного набору здоров'язбережувальних компетенцій для ухвалення рішень стосовно діяльності у сфері обраної професії, для досягнення результату на конкретному робочому місці в певних умовах, формування діяльнісної позиції студента в початково-виховному процесі, розвиток особистісних професійних якостей, здібностей, навичок і знань майбутнього професіонала щодо реалізації здоров'язбережувальних технологій.

Отже, однією з виокремлених нами педагогічних умов формування готовності майбутніх фахівців до реалізації здоров'язбережувальних технологій є використання ним інтерактивних технологій, диференційованого підходу, здоров'язбережувальних компетенцій.

На наш погляд, одним зі змістовних етапів процесу підготовки майбутніх спеціалістів до реалізації здоров'язбережувальних технологій є організація позааудиторної діяльності, що відбувається в позааудиторний час, оптимізуючи особистісний розвиток, поглиблюючи фахові знання й формуючи професійно значущі якості.

Л. Ніколенко, аналізуючи наукові погляди, характеризує позааудиторну діяльність у ВНЗ як систему навчальних і виховних заходів, що є органічним складником освітнього процесу та створює умови для всебічного розвитку, соціального становлення й самореалізації студентів [7, с. 22]. Дослідниця звертає увагу, що позааудиторна діяльність має потужні можливості для самореалізації студента, оскільки відбувається найбільш тісне міжособистісне неформальне спілкування студентів, культурне збагачення й духовне, професійне та соціальне становлення особистості [7, с. 24].

Наукове зацікавлення становлять міркування В. Коваль стосовно того, що позааудиторну діяльність у ВНЗ будують не для студентів, а зі студентами, зважаючи на їхні інтереси й можливості. Цю роботу проводять у формі різноманітних заходів у групі, на факультеті, у вищому навчальному закладі; вона стимулює формування особистості майбутнього фахівця [3, с. 285]. Позааудиторна робота зі студентами у ВНЗ має низку суттєвих переваг порівняно з аудиторною, зокрема: суворе необмеженість у часі, унеможливлене авторитарне керівництво викладачів, об'єднання студентів за інтересами, позитивний вплив на міжособистісні взаємини учасників, сприяння їх самореалізації, спрямованість на розширення й поглиблення професійних знань, організацію творчої діяльності тощо. Формування в майбутніх фахівців потреби в самоосвіті, самопізнанні та прагнення до самовиховання, розвиток творчого мислення – обґрунтована педагогічна умова, що раціонально поєднує самостійні й індивідуальні завдання, засвоєні знання та аудиторний практичний досвід під час проходження практики, практичні вміння розв'язувати професійні ситуації, пов'язані з реалізацією здоров'язбережувальних технологій.

Висновки. Обґрунтовано необхідність створення й реалізації цілісного науково-методичного супроводу підготовки майбутніх фахівців до реалізації здоров'язбережувальних технологій, що збагатить і розширить зміст підготовки майбутніх кадрів, поглибить окремі розділи

навчальних дисциплін, спрямовані на формування теоретичної і практичної готовності студентів до реалізації здоров'язбережувальних технологій.

Удосконалення методичної системи підготовки майбутніх фахівців до реалізації здоров'язбережувальних технологій дало змогу посилити ефективність фахової підготовки майбутніх спеціалістів до застосування новітніх технологій, змістити акцент зі значущості процесів засвоєння інформації студентами молодших курсів на самостійний пошук її студентами старших курсів, для набуття професійної компетентності.

Доведено, що завдяки інтерактивним технологіям студент стає активним об'єктом педагогічної дії, отримує змогу поліпшити рівень самостійності, пізнати себе як суб'єкта життєдіяльності, експериментувати у сфері здоров'язбереження, саморозвиватися як професіонал, який уміє оперувати інноваційними здоров'язбережувальними технологіями.

З'ясовано, що диференційований підхід слугує потужним інструментом поліпшення їхнього фахового становлення у ВНЗ, допомагає реалізувати потребу в самоосвіті, створює умови для ефективної праці майбутніх фахівців, відбору доцільних методів і прийомів педагогічного впливу на учнів; актуалізує пізнавальні інтереси студентів у руслі диференційованого підходу; нейтралізує формалізм у системі оцінювання стану здоров'я; стимулює бажання ініціювати, перебувати в пошуку альтернативних варіантів розв'язання стандартних і проблемних ситуацій.

У статті наголошено, що ефективність здоров'язбережувальних технологій залежить від набору здоров'язбережувальних компетенцій, які допомагають формуванню діяльнісної позиції студента в початково-виховному процесі, розвитку особистісних професійних якостей, здібностей, навичок і знань майбутніх фахівців. Раціональне поєднання самостійних та індивідуальних завдань, застосування опанованих знань та аудиторного практичного досвіду, умінь у процесі розв'язання професійних ситуацій, спрямованих на реалізацію здоров'язбережувальних технологій, сприяють розвитку творчого мислення, формуванню в майбутніх фахівців потреби в самоосвіті, самопізнанні та прагнення до самовиховання.

Виокремлено й обґрунтовано низку педагогічних умов, які сприяють формуванню готовності майбутніх фахівців до реалізації здоров'язбережувальних технологій:

- інтеграція теоретичної та практичної професійної підготовки студентів шляхом модернізації змісту, форм і методів навчання щодо професійного становлення майбутнього фахівця-професіонала у реалізації здоров'язбережувальних технологій;
- створення й реалізація цілісного науково-методичного супроводу завдяки розширенню змісту здоров'язбережувальних технологій в окремих розділах профільних дисциплін;
- використання майбутнім фахівцем інтерактивних технологій, диференційованого підходу, здоров'язбережувальних компетенцій;
- формування в майбутніх фахівців потреби в самоосвіті, самопізнанні та прагнення до самовиховання, розвиток творчого мислення.

Список використаних джерел

1. Белікова Н. О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Н. О. Белікова; Луцький ін-т розвитку людини Університету "Україна". – Луцьк, 2012.
2. Дубасенюк О. А. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти / О. А. Дубасенюк // Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін : зб. наук.-метод. пр. ; за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : ЖДУ, 2004. – С. 3–14.
3. Коваль В. Ю. Система позааудиторної діяльності студентів вищих навчальних закладів / В. Ю. Коваль // Зб. наук. пр. – Серія: Педагогічні науки ; за ред. Є. С. Барбіна. – Херсон, 2009. – Вип. 55. – С. 282–286.

4. Кушнір Т. Б. Інноваційні підходи до розвитку вищих навчальних закладів України в умовах формування єдиного європейського освітнього простору / Т. Б. Кушнір // Геополітика України: історія і сучасність : зб. наук. пр. – Ужгород : ЗаКДУ, 2010. – Вип. 2. – С. 237–265.

5. Лаврінченко Ю. М. Теоретичні аспекти визначення сутності інновацій / Ю. М. Лаврінченко // Вісн. Запоріж. нац. ун-ту : зб. наук. ст. – Серія: Економічні науки. – Запоріжжя : ЗНУ, 2010. – № 2 (6). – С. 191–195.

Мартиненко В. В. Безперервна підготовка фахівців фізичного виховання і спорту / В. В. Мартиненко // Наукові праці. – Серія: Педагогіка. – 2009. – № 99. – Т. 112. – С. 111–115.

6. Ніколенко Л. М. Поняття позааудиторної діяльності у соціально-педагогічному аспекті / Л. М. Ніколенко // Вісн. Дніпропетр. ун-ту імені Альфреда Нобеля. – Серія: Педагогіка і психологія. – 2013. – № 1. – С. 21–25.

7. Стоянов В. А. Інформаційні технології як інструментальна основа підготовки вчителів фізичної культури в умовах інформатизації суспільства / В. А. Стоянов // Вісн. Харків. держ. акад. культури. – 2013. – Вип. 39. – С. 109–116.

8. Остапчук Д. Інтерактивні методи навчання у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / Д. Остапчук, Н. М. Мирончук // Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном : зб. наук. пр. – Житомир : ЖДУ, 2014. – С. 140–143.

9. Самусь Т. В. Теоретичні підходи до проблеми формування здоров'язбережувальних компетенцій у студентів ВНЗ [Електронний ресурс] / Т. В. Самусь // Вісн. Чернігів. нац. пед. ун-ту. – Серія: Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 108.1. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuP_2013_1_108_30.pdf.

10. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах : автореф. дисертації на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Л. П. Сущенко ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К. : Знання, 2003.

References

1. Byelikova N. O. Teoretychni i metodychni zasady pidgotovky majbutnix faxivciv z fizychnoyi reabilitaciyi do zdorov'yzberezhuval'noyi diyal'nosti : dy's. ... d-ra ped. nauk : specz. 13.00.04 / N. O. Byelikova; Lucz'kyj in-t rozvytku lyudyny' Universytetu "Ukrayina". – Lucz'k, 2012.

2. Dubasenyuk O. A. Innovacijni navchal'ni tehnologiyi – osnova modernizaciyi universy'tets'koyi osvity' / O. A. Dubasenyuk // Osvitni innovacijni

tehnologiyi u procesi vykladannya navchal'nyx dy'scyplin : zb. nauk.-metod. pr. ; za red. O. A. Dubasenyuk. – Zhy'tomy'r : ZhDU, 2004. – S. 3–14.

3. Koval' V. Yu. Sy'stema pozaaudy'tornoyi diyal'nosti studentiv vy'shnyx navchal'nyx zakladiv / V. Yu. Koval' // Zb. nauk. pr. – Seriya: Pedagogichni nauky' ; za red. Ye. S. Barbina. – Xerson, 2009. – Vyp. 55. – S. 282–286.

4. Kushnir T. B. Innovacijni pidhody do rozvytku vy'shnyx navchal'nyx zakladiv Ukrayiny' v umovax formuvannya yedy'nogo yevropejs'kogo osvith'ogo prostoru / T. B. Kushnir // Geopolityka Ukrayiny': istoriya i suchasnist' : zb. nauk. pr. – Uzhgorod : ZakDU, 2010. – Vyp. 2. – S. 237–265.

5. Lavrinenko Yu. M. Teoretychni aspekty vy'znachennya sutnosti innovacij / Yu. M. Lavrinenko // Visnyk Zaporiz'kogo nacional'nogo un-tu : zb. nauk. st. – Seriya: Ekonomichni nauky'. – Zaporizhzhya : ZNU, 2010. – № 2 (6). – S. 191–195.

6. Martynenko V. V. Bezperervna pidgotovka faxivciv fizychnogo vy'xovannya i sportu / V. V. Martynenko // Naukovi pracj. – Seriya: Pedagogika. – 2009. – № 99. – Т. 112. – С. 111–115.

7. Nikolenko L. M. Ponyattya pozaaudy'tornoyi diyal'nosti u social'no-pedagogichnomu aspekti / L. M. Nikolenko // Visnyk Dnipropetrovs'kogo un-tu imeni Al'freda Nobelya. – Seriya: Pedagogika i psy'xologiya. – 2013. – № 1. – S. 21–25.

8. Stoyanov V. A. Informacijni tehnologiyi yak instrumental'na osnova pidgotovky vchy'teliv fizychnoyi kul'tury' v umovax informaty'zaciyi suspil'stva / V. A. Stoyanov // Visnyk Xarkivs'koyi derzhavnoyi akademiyi kul'tury'. – 2013. – Vyp. 39. – S. 109–116.

9. Ostapchuk D. Interaktyvni metody navchannya u vy'shnyx navchal'nyx zakladax [Elektronnyj resurs] / D. Ostapchuk, N. M. Myronchuk // Modernizacija vy'shhoji osvity' v Ukrayini ta za kordonom : zb. nauk. pr. – Zhy'tomy'r : ZhDU, 2014. – S. 140–143.

10. Samus' T. V. Teoretychni pidhody do problemy formuvannya zdorov'yzberezhuval'nyx kompetencij u studentiv VNZ [Elektronnyj resurs] / T. V. Samus' // Visnyk Chernigivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo un-tu. – Seriya: Pedagogichni nauky'. – 2013. – Vyp. 108.1. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuP_2013_1_108_30.pdf.

11. Sushhenko L. P. Teoretyko-metodologichni zasady profesijnoyi pidgotovky majbutnix faxivciv fizychnogo vy'xovannya ta sportu u vy'shnyx navchal'nyx zakladax : avtoreferat dy'sertaciyi na zdobuttja naukovoogo stupenya d-ra ped. nauk : specz. 13.00.04 / L. P. Sushhenko ; In-t pedagogiky' i psy'xologiyi profesijnoyi osvity' APN Ukrayiny'. – K. Znannya, 2003.

Надійшла до редколегії 04.02.18

I. Usatova, PhD in Pedagogy;

V. Tkachenko, PhD in Pedagogy;

A. Vedmediuk, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Cherkasy, Ukraine

THE LATEST TECHNOLOGIES OF PREPARING FUTURE SPECIALISTS FOR THE IMPLEMENTATION OF HEALTHCARE SAVING TECHNOLOGIES

In the article on the basis of scientific and pedagogical sources the ways of perfection of the system of professional education with the purpose of preparing the future specialist for the practical realization of the idea of health saving of the nation at all stages of educational activity are analyzed and solved. New approaches to the development of the content, forms and methods of professional training of specialists of the new formation, as well as introduction of the modern technologies in the educational process of higher educational institutions are studied. It is noted that the educational process should be transformed in the direction of individualization of educational interaction, learning, formation of creative thinking and increase of independent work of students. It is characterized that a specialist-innovator is the bearer of specific innovations, their creator, modifier, it has wide possibilities and has an unlimited field of activity, since in practice it is convinced of the efficiency of existing technologies and teaching methods and can correct them, carry out research work, develop new methods and technology. The focus of this activity is the innovative potential of a future specialist. The directions of introduction into the educational process of modern technologies are revealed, where the teacher becomes more and more the functions of a consultant, counselor, mentor, since in professional activity not only special subject knowledge is realized, but also modern knowledge in the field of pedagogy and psychology, acmeology, technology of education and upbringing. In the course of scientific research, the preconditions for creating a concept for forming the readiness of future specialists for the implementation of innovation as the basis for improving the educational process, the essence of which is the introduction of modern tools and methods into the traditional system of education, is outlined. The pedagogical conditions of effective use of health-saving technologies are formulated, essential characteristics and stages of training of future specialists in educational institutions are highlighted; substantiated the basic provisions, the observance of which provides the training of specialists of the new formation to the implementation of healthcare-saving technologies. It is emphasized that in the educational space of a higher educational institution it is necessary to create conditions that will promote the formation of the right attitude of health professionals to the health of the future as the main value of the person that will significantly stimulate their reflective activity and awareness of personal responsibility for the health of their pupils.

Keywords: future specialist, the latest technologies, health-saving technologies.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бахтіярова Халідахон Шамшитдіівна – Україна, Київ, кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри "Філософії та педагогіки", Національний транспортний університет

Контактна інформація: +38 044 280 52 65, ntufilosofia@mail.ru

Bakhtiyarova Khalida – Ukraine, Kyiv, Ph.D., Associate Professor, Professor of Philosophy and Pedagogy, National Transport University

Contact informations: +38 044 280 52 65, ntufilosofia@mail.ru

Деркач Олександр Анатолійович – Україна, Київ, аспірант 2-го року навчання, кафедри педагогіки, факультету психології, Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: +38 096 118 55 21, Derkachsana@gmail.com

Derkach Oleksandr – Ukraine, Kyiv, postgraduate student of 2-year of study, Department of pedagogy, faculty of psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: +38 096 118 55 21, Derkachsana@gmail.com

Жиленко Микола Володимирович – Україна, Київ, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: +38 067 456 18 23, colonel55@ukr.net

Zhylenko Nikolay – Ukraine, Kiev, PhD, Associate Professor, Pedagogy Department, Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: +38 067 456 18 23, E-mail: colonel55@ukr.net

Зварич Ірина Миколаївна – Україна, Київ; доктор педагогічних наук, Старший науковий співробітник, професор кафедри сучасних європейських мов Київського національного торговельно-економічного університету.

Контактна інформація: +38 067 697 99 07, Iryna.Zvarych7@gmail.com

Zvarych Iryna – Ukraine, Kyiv; Doctor of Science (Pedagogics), Senior Staff Scientist, professor of Modern European Languages Department, Kyiv National University Trade and Economics.

Contact Information: +38 067 697 99 07, Iryna.Zvarych7@gmail.com

Зозуляк-Случик Роксоляна Василівна – Україна, м. Івано-Франківськ, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Контактна інформація: zozulyak_roksolyana@ukr.net

Zozuliak-Sluchik Roksolyana – Ukraine, Ivano-Frankivsk, candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University.

Contact information: zozulyak_roksolyana@ukr.net

Кіндрась Ірина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри східних мов навчально-наукового центру мовної підготовки Національної академії Служби безпеки України

Контактна інформація: +38 097 410 57 81, 093 924 94 80, pogrebnyak-irina@mail.ru

Kindras Iryna – Candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer in the department of Oriental languages of teaching and scientific language training center of the National Academy of Security Service of Ukraine

Contact information: +38 097 410 57 81, 093 924 94 80, pogrebnyak-irina@mail.ru

Клокар Наталія Іванівна – Україна, м. Київ, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України, кафедра державної служби та менеджменту освіти.

Контактна інформація: +38 067 407 24 64, ni-aurus@ukr.net

Klokar Nataliia – Ukraine, Kyiv, Doctor of Science (Pedagogics), Professor, University of Education Management of National Academy of Education Sciences.

Contact information: +38 067 407 24 64, ni-aurus@ukr.net

Кошечко Наталія Василівна – Україна, Київ, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: +38 050 440 41 46, nkoshechko@ukr.net

Koshechko Nataliia – Ukraine, Kyiv, PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor of Pedagogy Department of Psychology Faculty, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: +38 050 440 41 46, nkoshechko@ukr.net

Крапчатова Ярослава Анатоліївна – Україна, Київ, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри романо-германських мов Національної академії Служби безпеки України.

Контактна інформація: +38 068 037 23 36, yaroslava_krapchatova@ukr.net

Krapchatova Yaroslava – Ukraine, Kyiv, Candidate of Sciences (pedagogical) (Ph.D in pedagogics), docent, Associate Professor of National Academy of Security Service of Ukraine.

Contact information: +38 068 037 23 36, yaroslava_krapchatova@ukr.net

Головко Оксана Яківна – Україна, Київ, старший викладач кафедри романо-германських мов Національної академії Служби безпеки України.

Контактна інформація: +38 093 524 29 37, mariasokulska@ukr.net

Holovko Oksana – Ukraine, Kyiv, senior lecturer of National Academy of Security Service of Ukraine.

Contact information: +38 093 524 29 37, mariasokulska@ukr.net

Мариуц Ілона Олександрівна – Україна, Київ, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: +38 044 521 35 13, ilonamariuts@gmail.com

Mariuts Ilona – Ukraine, Kyiv, PhD (Pedagogical Sciences), Assistant Professor of Pedagogy Department at Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact Information: +38 044 521 35 13, ilonamariuts@gmail.com

Марушкевич Алла Адамівна – Україна, Київ, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: +38 044 521 35 13, pedagogika@ukr.net.

Marushkevych Alla – Ukraine, Kyiv, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief of Pedagogy Department of Faculty of Psychology at Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: +38 044 521 35 13, pedagogika@ukr.net.

Журавльова Анастасія – Україна, Київ, магістрант освітньої програми "Педагогіка вищої школи", Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: +38 095 317 97 62, nastya 060195@gmail.com

Zhuravlova Anastasiia – Ukraine, Kyiv, Master degree student of educational programme "Pedagogy of Higher School", Pedagogy Department of Faculty of Psychology at Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: +38 095 317 97 62, nastya 060195@gmail.com

Нагорна Галина Олексіївна – Україна, Одеса, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПСН, професор кафедри теорії музики та композиції, Одеська національна музична академія імені А.В.Нежданової

Контактна інформація: +38 050 490 82 96, galyna.nagorna@gmail.com

Nagorna Galyna O. – Ukraine, Odessa, doctor of pedagogical sciences, professor, full member of APSN, professor of the department of theory of music and composition, Odessa National Academy of Music named after A.V.Nezhdanova

Contact information: +38 050 490 82 96, galyna.nagorna@gmail.com

Остапенко Анна Вікторівна – Україна, м. Київ, аспірант кафедри педагогіки, факультет психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: +38 098 502 29 46, Archer-20@tutanota.com

Ostapenko Anna – Ukraine, Kyiv, postgraduate student of Pedagogy Department, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: +38 098 502 29 46, Archer-20@tutanota.com

Плахотнік Ольга Василівна – Україна, Київ, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: +38 044 521 13 35, olgaplakhotnik@hotmail.com

Plakhotnik Olga – Ukraine, Kyiv, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogy Department of Faculty of Psychology at Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: +38 044 521 13 35, olgaplakhotnik@hotmail.com

Назаренко Олександра Євгеніївна – Україна, Київ, магістрантка освітньої програми "Педагогіка вищої школи" Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: +38 044 405 51 63, anazarenko10.04@gmail.com

Nazarenko Oleksandra – Ukraine, Kyiv, Master of the educational program "Pedagogy of higher school", Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: +38 044 405 51 63, anazarenko10.04@gmail.com

Поляк Ольга Вікторівна – Україна, Київ, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, факультет психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: poliak.olga78@gmail.com

Poliak Olga Viktorovna – Ukraine, Kiev, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of pedagogy, psychology department, Kyiv National Taras Shevchenko University.

Contact Information: poliak.olga78@gmail.com

Жанна Довбик – Україна, Київ, студентка 2 року магістратури спеціальності "Управління навчальними закладами" кафедри педагогіки, факультет психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: j_anna_@ukr.net

Zhanna Dovbyk – Ukraine, Kiev, student 2 years of the master's degree in the specialty "Management of educational institutions" of the Department of Pedagogy, the Department of Psychology, Kyiv National Taras Shevchenko University.

Contact Information: j_anna_@ukr.net

Постоюк Наталія Валентинівна – Україна, м.Київ, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: +38 044 521 35 13, pedagogika@ukr.net

Postoiuk Nataliia Valentynivna – Ukraine, Kyiv, PhD (Pedagogical Sciences), Lecturer of Pedagogy Department of Faculty of Psychology at Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: +38 044 521 35 13, pedagogika@ukr.net

Спізин Євгеній Сергійович – Україна, м. Київ, кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: spizin.evg@gmail.com

Spitsyn Yevgenii – Doctor of Philosophy (Pedagogics), Professor of Pedagogy Department of Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: spizin.evg@gmail.com

Назаренко Наталія Степанівна – Україна, м. Хмельницький, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

Контактна інформація: +38 096 624 17 18, nata882008@ukr.net

Nazarenko Nataliia – Ukraine, Khmelnytskyi, Doctor of Philosophy (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of English Department, National Academy of the State Borderguard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytsky.

Contact information : +38 096 624 17 18, nata882008@ukr.net

Стойчик Тетяна Іванівна – Україна, Кривий Ріг, кандидат педагогічних наук, заступник директора з навчально-виробничої роботи, Криворізький професійний гірничо-технологічний ліцей.

Контактна інформація: +38 067 498 31 34, +38 0564 53 41 04, stoychuk_t@ukr.net

Stoychuk Tetyana – Ukraine, Kryvyi Righ, PhD of Pedagogy, Vice Head Master of Educational and Professional Training Practice, Kryvyi Righ Professional Mining and Technological Lyceum.

Contact information: +38 067 498 31 34, +38 0564 53 41 04, stoychuk_t@ukr.net

Тарасюк Ірина Володимирівна – Україна, Львів, викладач вищої категорії Львівського державного коледжу харчової і переробної промисловості Національного університету харчових технологій

Контактна інформація: +38 097 379 29 37, iruna.tarasyk@gmail.com

Iryna Tarasiuk – Ukraine, Lviv, teacher of the highest category of L'viv State College of Food and Processing Industry of National University of Food Technologies.

Contact information: +38 097 379 29 37, iruna.tarasyk@gmail.com

Трифаніна Любов Сергіївна – Україна, Київ, аспірант кафедри соціальна педагогіка, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

Контактна інформація: +38 068 206 56 29, LubaS92@ukr.net

Trifanina Lyubov – Ukraine, Kyiv, post-graduate student the department of social pedagogics, National Pedagogical Dragomanov University

Contact information: +38 068 206 56 29, LubaS92@ukr.net

Вайнола Ренате Хейкіївна – Україна, Київ, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальна педагогіка, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

Контактна інформація: +38 097 344 89 48, Vainola@ukr.net

Vaynola Renate H. – Ukraine, Kyiv, doctor of pedagogical sciences, professor the department of social pedagogics, National Pedagogical Dragomanov University

Contact information: +38 097 344 89 48, Vainola@ukr.net

Усатова Ірина Анатоліївна – Україна, Черкаси, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри "Теорії і методики фізичного виховання та спортивних ігор", Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького.

Контактна інформація: +38 063 653 99 62, +38 0472 37 12 23, usat_ova@ukr.net

Usatova Iryna A. – Ukraine, Cherkasy, PhD in Pedagogy, Senior Lecturer of the Chair of Theory and Methodology of Physical Education and Sport Games, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy.

Contact information: +38 063 653 99 62, +38 0472 37 12 23, usat_ova@ukr.net

Ткаченко Вадим Володимирович – Україна, Черкаси, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри "Теорії і методики фізичного виховання та спортивних ігор", Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького.

Контактна інформація: +38 063 965 09 92, +38 0472 37 12 23, tkvadim41@gmail.com

Tkachenko Vadym V. – Ukraine, Cherkasy, PhD in Pedagogy, Senior Lecturer of the Chair of Theory and Methodology of Physical Education and Sport Games, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy.

Contact information: +38 063 965 09 92, +38 0472 37 12 23, tkvadim41@gmail.com

Ведмедюк Артем Дмитрович – Україна, Черкаси, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри "Теорії і методики фізичного виховання та спортивних ігор", Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького.

Контактна інформація: +38 097 926 08 67, +38 0472 37 12 23, tkvadim41@gmail.com

Vedmediuk Artem D. – Ukraine, Cherkasy, PhD in Pedagogy, Associated Professor of the Chair of Theory and Methodology of Physical Education and Sport Games, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy.

Contact information: +38 097 926 08 67, +38 0472 37 12 23, tkvadim41@gmail.com

Наукове видання



ВІСНИК КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІКА

Випуск 1(7)

Статті подано в авторській редакції.

Оригінал-макет виготовлено Видавничо-поліграфічним центром "Київський університет"

The authors are responsible for the given opinions, made statements, accuracy of the quotations, economical and statistical data, terminology, proper names and other information. The Editorial Board reserves the right to shorten and edit the submitted materials.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей. Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали.



Формат 60x84^{1/8}. Ум. друк. арк. 10,7. Наклад 300. Зам. № 218-8748.
Вид. № Пс1. Гарнітура Arial. Папір офсетний. Друк офсетний.

Підписано до друку 16.12.15

Видавець і виготовлювач
Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет"
01601, Київ, б-р Т. Шевченка, 14, кімн. 43
☎ (38044) 239 32 22; (38044) 239 31 72; тел./факс (38044) 239 31 28
e-mail: vpc@univ.kiev.ua
http: vpc.univ.kiev.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1103 від 31.10.02