

Науковий вісник

КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АКАДЕМІЇ
ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Серія: Педагогіка

Випуск 8

ББК 74.58

УДК 371

НЗ4 Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.
Серія: Педагогіка // [За заг. ред. Ломаковича А.М., Бенери В.Є.]. – Кременець : ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2017. – Вип. 8. – 226 с.

Зареєстровано Міністерством юстиції України, свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 21699-1599 ПР від 13.10.2015 р.

Науковий вісник внесений до Переліку наукових фахових видань України із педагогічних наук, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (наказ МОН України № 1328 від 21.12.2015 р.).

Голова редакційної колегії

Ломакович А.М. професор, заслужений працівник народної освіти України, почесний академік Академії вищої школи НАПН України (КОГПА ім. Тараса Шевченка)

Заступник головного редактора

Бенера В.Є. доктор педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка)

Випускаючі редактори:

Дем'янчук О.Н. доктор педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Василюк В.М. доктор медичних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Голота Януш професор (ОНТ ім. Адама Хентніка, Остроленка, Польща);

Ільєнко М.М. доктор біологічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Стронський Г.Й. доктор історичних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Янков А.В. кандидат філологічних наук, професор кафедри (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Редакційна колегія серії «Педагогічні науки»:

Бенера В.Є. доктор педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Безносук О.О. кандидат педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Вихрущ А.В. доктор педагогічних наук, професор (ТНЕУ);

Дороніна Т.О. доктор педагогічних наук, професор (Криворізький національний університет);

Курач М.С. доктор педагогічних наук, доцент (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Пашечко М.І. доктор технічних наук, професор (Люблін, Польща);

Плахотнік О.В. доктор педагогічних наук, професор (КНУ імені Тараса Шевченка);

Сейко Н.А. доктор педагогічних наук, професор (ЖДУ імені Івана Франка);

Сліва Славомір доктор наук, доцент (WSIA, Ополе, Польща);

Шевченко Г.П. доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля);

Шмит Анджей доктор наук, професор (Ольштин, Польща);

Щербак Ю.А. доктор педагогічних наук, професор (ТНЕУ)

Літературні редактори:

Василишин О.В. кандидат філологічних наук, доцент (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Комінярська І.М. кандидат філологічних наук, доцент (КОГПА ім. Тараса Шевченка);

Пасічник О.В. кандидат філологічних наук, доцент (КОГПА ім. Тараса Шевченка)

Рекомендовано до друку Вченою радою КОГПА ім. Тараса Шевченка (протокол № 8 від 04.04.2017 р.).

У віснику подано науковий доробок відомих українських і зарубіжних учених із проблем сучасної педагогіки, навчання та виховання дітей і молоді в умовах реалізації новітніх освітніх програм, особистісно-професійної позиції педагога у новій парадигмі виховання тощо.

Результати наукових досліджень різних напрямів педагогічної науки можуть бути використані науковцями, аспірантами, педагогами та студентами.

Відповідальність за новизну і достовірність наведених результатів, коректність висловлювань несуть автори. Точка зору редколегії не завжди збігається з позицією авторів. Усі матеріали надруковані в авторській редакції.

Редакційна колегія прагне до покращення змісту та якості оформлення видання і буде вдячна авторам та читачам за висловлювання зауважень і побажань.

Веб-сайт : www.kogpi.edu.te.ua

Наукове видання розміщено у повному обсязі на WEB-сторінці видання <http://nv-kogpi.ucoz.ua> у мережі Інтернет та на сайті бібліотеки ім. В. Вернадського в розділі «Наукова періодика України».

Електронна скринька: ped_kgpi@ukr.net

ББК 74.58

© ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2017

©Автори статей, 2017



Doctor, Professor **Najam Abbas**
(East West Institute, London)

UKRAINE'S HIGHER EDUCATION AND THE BOLOGNA PROCESS

The article deals with the present condition of Ukraine's higher education system. Ukraine's higher education system has a significant potential for more productively utilising the possibility of utilising its strong educational foundations so that its universities can compete with universities elsewhere. Ukraine has great possibilities for increasing its competitiveness and meeting the essential prerequisites to develop universities which are globally competitive.

Keywords: higher education, quality of education, economic effectiveness, competitiveness, sustainability, management model, collaboration, strategic objective, labour productivity.

В статті розглядається сучасний стан системи вищої освіти в Україні. Система вищої освіти в Україні має значний потенціал для більш ефективного використання можливостей свого освітнього потенціалу. Українські університети можуть конкурувати з університетами зарубіжних країн. Україна має більші можливості для підвищення своєї конкурентоздатності та умови для розвитку університетів, котрі будуть конкурентноздатними на світовому ринку.

Ключові слова: вища освіта, якість освіти, економічна ефективність, конкурентоздатність, стійкий розвиток, модель адміністративного управління, співробітництво, стратегічна ціль, продуктивність праці.

A look at the Higher Education sector in Ukraine points toward impressive achievements made in the past. Drawing upon those strong foundations, this paper explores if there has been any challenges which have not allowed Ukrainian universities to rise to a higher ranking. Based on a selection of professional reports and academic publications this paper draws attention to possible steps forward to help overcome the obstacles in the way of making higher education in Ukraine more effective and competitive.

Ukraine has enjoyed 7th place in terms of tertiary enrolment ratio and higher ranking in quality of maths and science education as well as quality of education system. In Ukraine the 99,51% literacy rate is the same as for many advanced countries. It is known to have allocated up to 7,4% of Public Spending on Higher Education. In 2010, it was among states allocating the world highest public expenses on education, including 2,6% of GDP spent on higher education. The number of students per 10,000 people rose from 432 (in 2002) to presently 602 [1].

Another point of strength is mentioned by the *Universitas 21* report which acknowledged the high level of gender equality in student population, access to higher education as notable advantages and competitive gains of the Ukrainian Higher Education system. This is something where much more progress can be made further. [2]

All such indicators offer a promise of huge possibilities despite big problems faced presently. For example, the IT industry presently projects over \$5 billion value with 500 companies, 100 e-commerce firms and another 100 research and development companies, 2000 start-up companies and 50,000 engineers in the IT sector. According to an assessment made by European Commission under the Programme for Research & Technological Development (2007-2013) in the Information and Communication Technologies (ICT) within the former Soviet Union, Ukraine had developed a strong tradition in the fields of cybernetics, mathematics and computer science. [3]

The above parameters could prove more impressive if similar progress could be made in areas such as the quality of education and its economic effectiveness which can influence (a) the efficiency of the employed class and (b) its contribution to national income. Such analysis may also invite attention if there are any imbalances in the labour market and also to what is the true economic effectiveness of Ukraine's education. This also draws attention to check if there has been any disproportionate emphasise to produce specialists more than their needed number in the labour market. The progress made in the past and potential for improvement in the future depends on how much effort is to make structural changes and how much attention is paid to readjusting content, goals, objectives, methods and technologies. [4]

There is a need to clarify that simply educating the youth does not necessarily mean to elevate their competitiveness. The challenges faced by many youth include under employment and under payment which could lead to a lack of prospects and lack of motivation. Although there have been up to 800 higher education institutions in the country, their overall research contribution remains low when compared with Poland, Hungary and Turkey. [5]

Higher Education reforms in Ukraine can serve as a path to renewal. Opening up to European partners will not only allow to review the great distances which Higher Education in Ukraine has covered so far but also to determine the distance which remain in order to make it more effective and competitive. It will also help Ukraine in making continuous attempts to reform and modernise national higher education. But this depends on the matter whether universities' senior management take it as difficulties in opportunities or consider it opportunities in difficulties.

At universities' leadership may ensure less focus on procedures yet more on the outcomes of reforms. Those who are in senior higher education positions sometimes feel being dragged down by insufficient capabilities rather than their capacity to improve and expand and perform better. One reason behind that could be insufficient yardsticks to measure good practices.

An important area which demands necessary attention is to examine to what extent the employability of graduates is affected because of the supply-demand mismatch in the labour market. [6]

Scholars point out that many Ukrainian universities need to decide whether they wish to become agents shaping globalisation according to their priorities. There is also a need to remain aware about the absence for the enthusiasm to experiment. These challenges are more serious as the country's provincial and national borders are facing both division and separation of social, cultural, economic and intellectual space in former Soviet Union. The ongoing violence and volatility weakens the social viability and economic vibrancy necessary to become competitive. There is a risk that on many performance measures Ukraine risks falling behind not just its neighbours such as Poland but also need to catch up with CIS states that it has been a participant. [7]

According to the 2015 World Competitiveness Ranking highlights released by Switzerland's Institute for Management Development, Eastern Europe countries showed a mixture of results. The Czech Republic rose from (33 to 29) while Poland ascended from (36 to 33rd position). In the Baltic States, Estonia slid from (30 to 31). Though Latvia slipped from (35 to 43) Lithuania gained in the ranking (34 to 28). There is a notable slipped noted owing to the current events in Russia (slid from 38 to 45) and Ukraine (slipped from 49 to 60) highlight the negative impact that armed conflict and the accompanying uncertainty have on competitiveness in an increasingly interconnected international economy. [8]

Many Ukrainian scholars have been already drawing attention to the fact that although the current situation has led to big challenges, it nevertheless opens up new avenues to turn a fresh page towards the path of advancement. In terms of strength the Ukrainian higher education system has a considerable potential for increasing its competitiveness so that its universities can meet the pre-requisites for increased world recognition. [9]

According to Sergiy Kurbatov, the International University Rankings provide us a picture and guideline about quality and standards to be developed. Without this simple picture it is impossible to identify the dimension for reforming the system of higher education. In this way, University rankings force educational institutions to be more relevant to contemporary reality, to become prepared for open competition and to make universities more attractive for the market. The biggest contribution of the Bologna process is that it is exposing Ukraine to the European Higher Education Area (EHEA). It will help Ukrainian universities to move to sustainability and efficiency. It is pointed out that one advantage of the globalisation is that it helps institutions and individuals to bring life changing shifts in their circumstances. The Bologna system can help the Ukrainian universities by serving as a platform of renewal engaging with such initiative allows Ukrainian universities an opportunity to modernise and upgrade. The Bologna Process can help Ukrainian universities create a wider space for academic partnership; allows them to get closer to external partnerships and to tap new opportunities to become more competitive. [10].

Universities in Ukraine should take steps for validation of their academic potential and wider recognition of the qualification transferred. They also need to have talented people for assuring quality and enhancing it. The Bologna process can help them establish and expand institutional involvement at many levels. Partnership with management and business administration schools may make it possible to establish innovative for promoting industry and innovation. Such partnerships can help the Ukrainian universities design roadmap for connectivity, to connect for sharing and transferring know-how. Such partnerships will allow to strengthen intuitions and also to reinforce past achievement. The interaction can help Ukrainian universities to customise, adapt and adjust with the future needs in mind. Closer collaboration can also prove helpful to improve the relevance of education to needs of the future. It can also help to harness the strengths by capitalising on new openings, moreover it can also facilitate develop support structures for enhancement, efficiency and effectiveness of higher education in Ukraine. Such collaboration can contribute connectivity, creativity and collaboration.

In the opinion of V. Satsyk, the absence of efficient management model in practice at Ukrainian universities can be seen as one of the key barriers in their way to perform better in world rankings. Measures to make Ukrainian universities more competitive

require a strategy by way of further research to formulate relevant strategic objectives selecting appropriate methods for their achievement and identifying key determinants that specific universities can improve to get higher ranking. Although many academics emphasize on modernisation, it must also accompany; improving economic performance of the universities; adapting to technological changes; and developing ever improving efficiency. Such an approach will make universities dynamic, adaptive to consumers and will prioritise innovation oriented towards entrepreneurship and market orientation. In many effective economies, research in higher education is seen serving as instruments for economic performance and growth and for attaining better competency. Thus the creation, diffusion and exploitation of scientific and technical knowledge will help converting research achievements into commercial and technological progress. [11].

Analyst Mariya Aleksynska advises to cast a more nuanced look at the institutional factors and of potential reforms to improve productivity. In the years of transition many cohorts of young workers arriving at the labour market were not adequately educated to fully respond to the new labour demands. For many years the education system continued to over produced service cadres while the economy needed more skilled workers. She points out to education, job mismatch which is coupled with chronic under investment and lack of modernisation in the industrial sector. Also continuing slow restructuring and persistent over staffing and outdated management are among the factors responsible for aggregate low productivity. Institutional interventions should aim at improving educational quality, adjusting curricula to the new market need and also at involving enterprises in the development of curricula. Incentives should be encouraged so that firms can provide apprenticeship, training and internship opportunities so to create bridges between the world of education and employment. Other needed steps must include re-training of professionals; the modernisation of state enterprises and increased public private initiatives. [12]

According to economist, Olga Kupets, a high incidence of education-job mismatch in Ukraine raises important issues about spending on higher education in its current shape, the performance of adult learning, retraining and upgrading of skills. It also draws attention to the way labour market functions, and, also to the degree labour market information is provided to make job seekers successful as well as efficient. This situation also points out towards the decreasing comparative advantage of post socialist countries in terms of the stock of human capital as well as long term consequences of mismatch between education and employment from the perspective of future, demographic trends. [13]

According to a World Bank report, between 2012 and 2035, the Ukrainian labour force may shrink by more than 15%. To compensate this decline and for insuring that life standards do not change, it will become increasingly necessary to keep labour productivity rise steadily. For this it is necessary to avoid skill waste, underutilisation of labour and low mobility of the work force. All such factors make it necessary that Ukraine proceed to become more competitive and connected with knowledge based and innovation led economy. Strengthening co-operation between education and labour market institutions, it is essential to have a better anticipation about skills change so for avoiding skill mismatches and labour underutilisation at a time when the economy is shrinking rapidly and aging population. [14]

In early 2000s while the world average of young people leaving school and joining a college was 60%. In Ukraine, it was 76% (Kremin 2004). In recent years, Ukrainians are

experiencing an increasing need for acquiring competitive qualification to find their deserving place in the regional job market. However, providing increased access to college education in itself is not sufficient towards creating the possibilities for efficient management of human resources and directing them towards higher generation of growth revenue and national income. [15]

Ukraine's higher education system has a significant potential for more productively utilising the possibility of utilising its strong educational foundations so that its universities can compete with universities elsewhere. Ukraine has great possibilities for increasing its competitiveness and meeting the essential pre requisites to develop universities which are globally competitive.

Despite the fact that presently it is lower than many developed countries in terms of competency. Some experts suggest that it usually takes 25 to 30 years for economic growth to happen after reforms are made in education system. Applying this thesis to Ukrainian condition we can assume that providing a full scale educational reform, Ukrainian education system will blossom in a few decades and grow above producing raw or low-tech goods. [16]

More government support is needed in the Ukrainian IT industry, in order to give domestic companies a competitive edge on the global market and a lot of areas in the ICT sector still remain underinvested. However the Government is aware of the needs of the sector and has started placing high priorities in its policies concerning the ICT development of the country. The current pace of industrial development and the global economic situation according to some experts will most likely allow Ukraine to achieve \$10 billion mark in annual IT exports by 2018. On grounds of the above mentioned one may conclude that there is a growing demand for IT services and products not only on the domestic market but also on the international market. [17]

In recent years, Higher Education experts in Ukraine have looked into a diverse range of approaches to education reform. Some of which had an experimental character. The challenges faced by the academia include: under employment and under payment, unsupportive working condition, outdated equipment, all of which continue to pose as obstacles to progress which keep many proposals merely as plans or just recommendations. There is a need for intensifying and accelerating Ukrainian universities interaction with the knowledge society and knowledge economy in Europe. [18]

To sum up, Ukrainians have shown resilience as their society has gone through change and crisis, political competition and military conflict. These factors have affected the real scope educational innovation, consistency and continuity. There are some who see education in Ukraine not as a priority which determines economic growth but as something posing a burden on the economy. In recent years, Ukrainians are experiencing an increasing need for acquiring competitive qualification to find their deserving place in the regional job market. However, providing increased access to college education in itself is not sufficient towards creating the possibilities for efficient management of human resources and directing them towards higher generation of growth revenue and national income.

Finally, there is need for better governance, improved standardisation, more dialogue, efficient benchmarking and an increased exchange of good practices. Ukraine's participation in regional integration processes can help it increase its educational competitiveness in conditions of preserving the best traditions of its national education system.

LITERATURE

1. Koziyevska, Olena Ivanivna, Higher Education in Ukraine: Lessons of Reform, *Nauczyciel i Szkola*, 52 (2012), p.157
2. Shandruk, Svitlana and Shatrova, Zhanna, Higher Education Reform in Ukraine during the Transition Period: On the Path to Renewal, *Journal of Education and Practice*, 6:6 (2015), p. 138.
3. Regional Competiveness Initiative, ICT Country Profile for Ukraine 2013, USAID Belgrade, p.3
4. Koziyevska, *ibid*, p. 157
5. Kvit, S. How Reforming Higher Education in Ukraine will Benefit, 22 March 2015, <http://kmfoundation.org/2015/8613>
6. Shandruk, *ibid*, p.136
7. Kyiv Post, Study says Russian, Ukrainian economic competitiveness dropped, 28 May 2015 www.kyivpost.com/content/business/radio-free-europeradio-liberty-study-says-russian-ukrainian-economic-competitiveness-dropped-389666.html
8. Institute for Management Development, 2015 World Competitiveness Ranking Lausanne, <http://www.imd.org/news/IMD-releases-its-2015-World-Competitiveness-Ranking.cfm>
9. Shandruk, 2015, p. 137.
10. Kurbatov, Sergiy, 2012, Competitiveness of National Universities of Post-Soviet Countries in Global. Educational Space: The Case of Ukraine, *Evaluation in Higher Education* 6:2 (December 2012): 59-61).
11. Satsyk, Volodymyr, Global Competitiveness of Universities: Key Determinants and Strategies (International and Ukrainian cases), presented at a conference on "The Education and Science and their Role in Social and Industrial Progress of Society", Kiev 12-15 June 2014, p. 11
12. Aleksynska, Mariya, 'Ukraine' s Low Labour Productivity: Who is Truly Responsible?', *Vox Ukraine*, 23 September 2015, <http://voxukraine.org/2015/09/23/mariya-aleksynska-ukraine-s-low-labour-productivity-who-is-truly-responsible-eng/>
13. Kupets, Olga, Ukraine Case Study: Jobs and Demographic Change, World Development Report 2013, The World Bank, Washington.
14. Kupets Olga, 2015, "Education in transition and job mismatch: Evidence from the skills survey in non-EU transition economies", KIER Working Papers 915, Kyoto University, Institute of Economic Research, Japan.
15. Koziyevska, *ibid*, p. 159.
16. Koziyevska, *ibid*, p. 159, 166.
17. Regional Competiveness Initiative, *ibid*.
18. Morska, Liliya, University Dynamics and European Integration of Ukrainian Higher Education, *Journal of Entrepreneurship & Innovation*, 57-59 also p. 70, <http://fbm.uni-ruse.bg/jei/Issue-2011/v-2011-JEI-Contents-E-Version.pdf>

Рецензент: проф. Янков А.В.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАГІСТРІВ В УМОВАХ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ

Уведення майбутнього фахівця у широку міжнародну взаємодію європейського освітнього простору обумовлює необхідність використання сучасних технологій організації самостійної роботи майбутніх фахівців. У статті актуалізовано проблему організації самостійної роботи магістрів в умовах інтенсифікації навчання. Розкрито шляхи модернізації самостійної роботи засобами інтерактивних технологій, актуалізовано стратегії самостійної роботи із застосуванням Internet. Обґрунтовано необхідність науково-методичного супроводу самостійної роботи магістрів, спрямованого на ефективне формування у майбутніх фахівців професійних компетентностей. Визначено рекомендації щодо оновлення видів і форм самостійної роботи студентів вищої школи згідно вимог сьогодення.

Ключові слова: інтерактивні технології, стратегії самостійної роботи, Internet-ресурси, тьюторська робота.

Future specialist inclusion into a broad international interaction of European educational space determines the necessity of modern technologies of individual work organisation. The problem of organization of MA individual work in terms of education intensification is modified in the given article. The ways of individual work modernization by the means of interactive technologies are revealed, the strategies of individual work with the use of Internet are actualized. The necessity of scientific and methodological accompaniment of MA individual work aimed at effective professional competences formation has been justified. The recommendations towards types and kinds of individual work of students' self-studies at high school based on present-day requirements have been determined.

Keywords: interactive technologies, strategies of students' self studies, Internet resources, tutorial work.

Динаміка світових тенденцій розвитку вищої освіти, інноваційна за змістом і характером, орієнтована на творчу особистість, вимагає від України вибору випереджувальної моделі подальшого розвитку вищої освіти та переходу до нових моделей підготовки майбутнього фахівця. Серед очікуваних результатів реалізації Національної стратегії розвитку освіти – підготовка та виховання кадрів, здатних працювати на засадах інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, дитиноцентризму, власного творчого безперервного професійного зростання.

Утворення глобальної світової освітньої мережі, Болонський процес як загальносистемна (європейського, національного та інституціонального рівнів) реформа вищої школи вмотивовують спільні для світового співтовариства проблеми підготовки кадрів. Освітньо-модернізаційні процеси, пов'язані з євро-та світовою інтеграцією України, вимагають уточнення понять про предмет діяльності та компетентність фахівця, адже в умовах інформаційного суспільства він перестає бути унікальним джерелом пізнавальної інформації. І справа навіть не в тому, що в нього з'являються серйозні конкуренти – потужні інформаційні

канали, мобільні, ємні носії інформації, Інтернет, а в тому, що змінюється сама природа і мета освіти, де на перше місце виходять особистісно-розвивальні функції.

Прогнозована тенденція інтернаціоналізації вищої освіти може розвиватися у розробленні «робочої моделі» та впровадженні технології присудження спільних ступенів після завершення навчальних програм, що відповідатимуть ряду характеристик: програми розроблені чи схвалені спільно декількома вищими педагогічними навчальними закладами; магістранти кожного із вищих навчальних закладів вивчають частину програми в інших вищих навчальних закладах; перебування магістрантів у зарубіжних ВНЗ має співставну тривалість; періоди навчання і випробування в партнерських вищих педагогічних навчальних закладах визнаються повністю і автоматично; викладачі працюють у ВНЗ-партнерах і беруть участь у процедурі зарахування на навчання та підсумкових контрольних заходах; після завершення повної програми магістранти отримують національні ступені кожної країни-учасниці або ступінь, що присуджується цими країнами спільно. Обов'язковою умовою має стати узгоджене впровадження взаємоприйнятних педагогічних технологій, які стануть відображенням антропоцентризму сучасної світової культури. Кожна з них має поєднати теоретичне (об'єктивне) і особистісне (суб'єктивне) знання, забезпечивши новий тип відносин між педагогічною наукою і практикою, викладачем і студентом, індивідуально-творчу траєкторію розвитку кожного учасника освітнього процесу.

Уведення майбутнього фахівця у широку міжнародну взаємодію європейського освітнього простору обумовлює необхідність використання сучасних технологій організації самостійної роботи майбутніх фахівців. Адже задля мобільності та конкурентноздатності сучасний фахівець повинен бути готовим до постійної самостійної діяльності, до освоєння нових технологій, що впроваджуються, мати відповідний рівень фахових компетентностей, необхідних для виявлення особистої ділової активності, інтелектуальних якостей (компетентність, ініціатива, творчість, саморегуляція, унікальність складу розуму), постійного пошуку й розвитку нових видів педагогічних послуг у сфері освіти. Сучасний фахівець повинен бути теоретично і практично здатним проаналізувати власну професійну компетентність й на цій основі сформулювати програму власного подальшого професійного зростання. Незаперечним є той факт, що найсуттєвішим надбанням випускника вищого закладу освіти із високим рівнем культури самостійної роботи є його здатність до життєтворчості як соціального явища. Творче здійснення фахівцем свого життя, наповненого гуманістичним особистісним сенсом, пов'язане з продуктами його творчості як фахівця насамперед певними технологіями, спрямованими на самоудосконалення через самоосвіту й самовиховання й модернізацію освітньої галузі. Досвід творчого підходу до самостійної роботи, набутий під час навчання у вищому навчальному закладі, є підґрунтям для виконання ним у фаховій діяльності професійно-творчих функцій. Розгляд культури самостійної роботи майбутнього фахівця саме з такої точки зору дозволяє назвати її передумовою національного культуротворення.

Принциповими науковими підходами щодо досліджуваного феномену є положення вчених, які розглядають найвищою фазою розгортання самостійної роботи майбутніх фахівців самостійну науково-дослідницьку діяльність на етапі

їх професійного становлення у вищому закладі освіти. Актуальність окресленої проблеми, важливість об'єктивного осмислення теоретичного і практичного досвіду організації та змісту самостійної роботи магістрів зумовили вибір *мети* наукової публікації: розкрити основні форми самостійної роботи магістрів в умовах інтенсифікації навчання для впровадження у сучасну практику вищих навчальних закладів України.

Інтенсифікація освітньо-виховного процесу вищої школи у світлі сучасних педагогічних дискусій передбачає досягнення очікуваних результатів за рахунок якісних факторів, тобто за рахунок напруження розумових можливостей особистості. З розвитком науки, збільшенням обсягу інформації, ускладненням виробничих технологій, актуалізацією проблеми продукування інтелектуального багатства виникає необхідність інтенсифікації (від фр. *intensification*, від лат. *intensio* – напруження, зусилля і *facio* – роблю) посилення, збільшення напруженості, продуктивності, дієвості [8-10].

Логіко-системний аналіз наукових джерел дозволяє ствердити, що інтенсифікація навчання передбачає досягнення бажаних результатів за рахунок якісних чинників, тобто шляхом напруження, більш ефективного використання розумових можливостей особистості. Адже у процесі традиційного навчання в рамках екстенсивних підходів можливості мозку людини використовуються лише на 15-20%. Під інтенсифікацією навчання ми розуміємо підвищення продуктивності навчальної праці викладача і магістра за кожну одиницю часу. Забезпечення інтенсифікації навчання – проблема досить складна. Вона виходить далеко за межі суто педагогічних проблем, однак об'єктивні чинники соціально-економічного розвитку диктують необхідність інтенсифікації навчально-виховного процесу. Тому ефективніше використання можливостей і тих, хто навчає, і тих, хто вчиться, – найперша передумова інтенсифікації навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Одним з найважливіших аспектів підготовки магістрів-педагогів є вимоги до якісної професійної підготовки, що висуває суспільство та обумовлюється напрямами розвитку освіти в ХХІ столітті: ефективною така система буде лише тоді, коли зможе організувати навчання як процес оволодіння майбутніми фахівцями новітніми технологіями, надбаннями сучасної культури і створить механізми необхідності саморозвитку і самовдосконалення безпосередньо у процесі навчальної праці.

Треба зважати на низку чинників, які у єдності та взаємозв'язку можуть забезпечити інтенсивність, а отже, й ефективність навчання. Це, зокрема: організація освітнього процесу на науковій основі з погляду розуміння сутності навчання, його рушійних сил, логіки освітнього процесу, форм, методів і засобів навчання тощо. Професор Кузьмінський А. І. серед факторів, які у своїй єдності і взаємозв'язку можуть забезпечити інтенсивність навчання, відзначає володіння педагогом педагогічною технологією й технікою та психотехнікою й психономікою та забезпечення високого соціально-економічного статусу вчителя у суспільстві.

Ми поділяємо концептуальні підходи вчених щодо досліджуваної проблеми, котрі наголошують на необхідності принципової перебудови і вдосконалення організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах освіти на користь тих форм навчання, які формують фахові компетенції і тих, що створюють умови для формування у магістрів здатностей до самостійного

прийняття рішень, вирішення нестандартних і нетипових задач, високої професійної мобільності, яка характеризується в першу чергу здатністю самостійно здобувати знання, постійно і самостійно вчитися упродовж життя.

Упродовж останнього десятиліття питання організації самостійної роботи студентів знаходиться у сфері інтересів дослідників та практиків вищої школи. Вчені зазначають, що поки що недостатньо приділяється уваги організації самостійної роботи в навчально-виховному процесі студентів вищих закладів освіти, наголошують на недостатнє теоретичне обґрунтування означеної проблеми [4]. Бібліографічний показник розгляду проблеми самостійної роботи студентів вищої школи нараховує понад 400 наукових публікацій [4, с. 19–46].

Обов'язковою умовою організації самостійної роботи магістрів в умовах інтенсифікації навчання з урахуванням історичних надбань – гуманізація взаємодії викладача і студента на основі фісілітаційного спілкування і супервізовської допомоги у подоланні пізнавальних труднощів. Нова парадигма вищої освіти передбачає зміну пріоритетів – із традиційного засвоєння готових знань у ході лекційно-семінарських занять на самостійну активну пізнавальну діяльність кожного студента, з усвідомленням для яких цілей отримані знання можуть застосовуватися у майбутній професійній діяльності. При такій організації навчального процесу викладачу відводиться роль компетентнісного консультанта, менеджера самостійної активної роботи магістрів.

Магістерський ступінь дозволяє здійснити відтворення високоінтелектуальних науково-дослідницьких кадрів і еліту професіоналів із високою міждисциплінарною культурою (відновлювальна функція). За європейськими вимогами ступінь магістра присуджується студентам, які:

1) демонструють знання і розуміння, базовані на аналогічних, притаманних ступеню бакалавра, розширених, поглиблених щодо цього рівня. Це забезпечує можливість для розвитку і застосування ідей, часто в контексті досліджень;

2) готові застосовувати знання і розуміння, а також здатність розв'язання проблеми в нових або незнайомих обставинах у більш широких (мультидисциплінарних) контекстах, відповідних галузі, яку вони освоювали;

3) здатні комплексно інтегрувати знання та їх трактування, формулювати за неповної або обмеженої інформації судження, які включають роздуми над соціальними і етичними обов'язками, пов'язаними із застосуванням їхніх знань;

4) можуть ясно і однозначно викладати власні висновки, знання, пояснення фахівцям і нефахівцям;

5) мають сформовані навички, які дозволяють їм продовжувати навчання у формі самоосвіти або автономного навчання. При цьому реалізація окремих або всіх функцій приводить до багатомодельності магістра з різними часовими рамками і різним співвідношенням між додипломним і післядипломним рівнями, відображеними в ECTS.

Зазначене зумовлює розвиток диверсифікації магістерської підготовки, її переростання в мегатенденцію, адже саме в магістратурі найбільшою мірою виявляються всі сутнісні характеристики вищої освіти в єдності навчання, дослідження і працевлаштування. На думку роботодавців, найбільш затребуваними якостями фахівців є саме ті, що закріплюються на магістерському рівні підготовки: професійна мобільність і самостійність; готовність і здатність приймати швидкі й нестандартні рішення; вміння швидко реагувати на неочікувані ситуації; здатність швидко адаптуватися до нових соціально-

економічних умов; високий рівень концентрації, розподілу і стійкості уваги; готовність змінювати плани, способи розв'язання завдань під впливом зовнішніх факторів; комунікативні якості й соціально-професійна відповідальність; здатність приймати і впроваджувати нове на практиці. У зв'язку з цим виникає потреба в пошуку нових підходів до професійної підготовки конкурентоздатних кадрів на рівні магістратури. Вагомим фактором, що позитивно впливає на мотивацію професійної діяльності й формування необхідних компетенцій для її творчого розвитку, є активне залучення майбутніх фахівців у самостійну науково-практичну діяльність. Це потребує проектування практико орієнтованого навчально-виховного процесу, провідною ознакою якого виступають гуманітарні технології. До гуманітарних технологій відносять універсальні моделі (способи) реалізації позитивних міжособистісних відносин, що забезпечують збереження і зміцнення особистісної цілісності людини. Провідним способом взаємодії визначається ставлення до іншої людини як до цінності. Тому предметом взаємодії у освітньому середовищі педагогічного університету виявляються безпосередньо самі учасники процесу навчання: їх відносини, особистісні можливості й потенціали розвитку. У спільній діяльності відбувається збагачення нового знання, можливе в умовах максимальної активності всіх учасників, що привносять у навчальний процес суб'єктивний професійний досвід. Зміст освіти, у відповідності до типу діяльності професійного співтовариства (педагогічної майстерні, студії, творчої мікрогрупи, співконсультування, взаємо спрямованого навчання тощо), дозволяє стимулювати самоосвітню роботу в цьому напрямі й прискорити процес становлення фахівця. Подібного типу відносини визначаються в педагогічній науці й практиці як «суб'єкт-суб'єктні» [6, с. 26–29] і передбачають заміну моделі «викладач-студент» на модель «колега-колега» у напрямі співпраці й співтворчості, що особливо важливо в умовах, коли вища освіта набуває чинника соціально-економічного, інтелектуального і духовного оновлення суспільства, основного ресурсу його інноваційного розвитку.

Загальними освітніми тенденціями у вищому навчальному закладі є орієнтація на зменшення тижневого навантаження магістрів і збільшення часу на їх самостійну роботу, підвищення її ефективності завдяки створенню якісно нового організаційного та інформаційного ресурсного забезпечення; надання можливості самостійно вибирати варіативну частину навчального плану; студенту мобільно вибирати форму навчання тощо. Вжиті заходи повинні сприяти підвищенню ролі магістра як суб'єкта освітньої діяльності завдяки його участі у формуванні індивідуального плану, підвищенню його відповідальності за результати навчання, самоорганізації власної освіти, участі у науковій, творчій роботі та в організації та управлінні освітньо-виховним процесом. Слід зауважити, що їх реалізація неможлива за традиційних підходів щодо самостійної пізнавальної діяльності студента у вищому навчальному закладі. Нормативна база та науково-методичне забезпечення, які регулюють зазначений вид діяльності, потребують змін і доповнень із прогнозуючим та перспективним поглядом у майбутнє щодо розвитку вищої освіти в цілому та організації самостійної роботи зокрема.

Сучасні тенденції в галузі освіти, орієнтовані на розвиток і саморозвиток особистості магістра, актуалізують поняття самостійності у розробці та удосконаленні змісту, форм і методів організації самостійної роботи. У цьому плані самостійна робота магістра, побудована на ускладненні і збагаченні

ментального (розумового) досвіду виступає у якості однієї із пріоритетних складових сучасного вищого закладу освіти.

Із досвіду роботи провідних вищих навчальних закладів відомо, що творча (евристична), наближена до наукового осмислення і узагальнення робота, можлива лише як результат організації самостійного навчання з обов'язковою присутністю в ній цілепокладання та його досягнення за допомогою ефективних технологічних схем самоосвіти. Крім того, така робота повинна бути індивідуалізованою з врахуванням рівня творчих можливостей студента, його навчальних здобутків, інтересів, навчальної активності тощо [288, с. 216].

Основною рисою самостійної роботи (діяльності) магістра є відносна (в межах безпосереднього виконання) незалежність від координатора. У цьому випадку на перший план виступає самоорганізованість студента, його внутрішня дисципліна, яка визначається, з одного боку, рисами характеру (генетичними і набутими), а з іншого – потужною попередньою підготовчою роботою з боку викладача. Тобто в основі самостійної роботи лежить особистісно орієнтовані педагогічні технології. О. Рудницька і В. Козаков вважають, що вагомими складовими успішної самостійної роботи студентів є: цілісність мотиваційного апарату; система навичок професійної роботи з основними джерелами соціальної інформації (книги, бібліографічні системи, автоматизовані інформаційно-пошукові засоби, телебачення, спеціалізовані лекторії), уміння орієнтуватись в обсязі інформації, систематизувати та фіксувати головне, організаційні уміння та навички [4, с. 32].

Взаємодія професорсько-викладацького складу і магістрів створює єдиний простір наукового пошуку, де у майбутнього фахівця формується не лише необхідні знання, але й розвиваються професійно-педагогічні компетенції. Компетентнісний підхід в організації самостійної роботи студентів вищої школи у підготовці фахівців передбачає суб'єктність відносин викладач-студент, кредитно-модульну систему організації навчального процесу, блочно-модульну побудову навчально-методичних комплексів, їх оснащення діагностичними матеріалами, впровадження технологій наукового дослідження, пріоритет магістратури у багаторівневій підготовці з асинхронністю навчального процесу та розвитком академічної мобільності студентів. Серед ознак професійної компетентності: прийняття майбутньої діяльності як сфери самореалізації, галузі, в якій майбутній фахівець усвідомлює свої можливості та впевнений у власних силах; володіння орієнтувальною основою майбутньої діяльності, що включає образ її результату і процесу його досягнення; набір апробованих на власному досвіді способів вирішення завдань, що входять у структуру фахової компетенції (аналітичних, проектувальних, організаційних, комунікативних, інформаційних, самоорганізувальних тощо); досвід виконання цієї діяльності в проблемних умовах (наприклад, неповноти знань, дефіциту часу й методичних засобів, невиявленості причинно-наслідкових зв'язків і характеристик ситуації, непридатності відомих варіантів розв'язання тощо); рефлексія і самоконтроль особистих дій на основі використання власних, під час унікальних зразків та критеріїв ефективності.

В орієнтуванні на компетентнісний підхід освітнє середовище педагогічного університету мають відрізняти: опертя на сучасні інформаційні технології; проектування нового змісту освіти; розроблення інноваційних технологій розвитку професійних компетенцій; вирішення завдань вимірювання якості

освіти в інноваційних умовах; зміна традиційної ролі викладача як транслятора знань і освоєння ним ролі тьютора [6, с. 26]. Посилюються практичний, міжпредметний, прикладний аспекти освіти. Це досягається не за рахунок введення нових предметів чи збільшення обсягу дисциплін, а за рахунок їх змістової переорієнтації: від «декларативних» знань (знати «що») до процедурних (знати «для чого і чому»). Передбачається застосування в процес навчання проблемних ситуацій, завдань, способи і технології розв'язання яких відповідають профілю майбутньої педагогічної діяльності студентів. У відповідності з цільовими установками і діяльнісним типом змісту навчання визначаються вимоги до технологій (методик) навчання і виховання: посилення пошукової чи проблемно-дослідницької спрямованості навчального процесу, активізація самостійної роботи студентів, їх залучення до соціально значущої роботи на основі принципу самоуправління. Відбувається переорієнтація на мету освіти: здатність навчатися, самовизначення, самоактуалізацію, розвиток індивідуальності. У той час, як існуючий кваліфікаційний підхід спрямований на формування у випускника системи знань, умінь і навичок, що забезпечують типові види професійної діяльності в стабільних умовах, компетентнісний підхід сприяє формуванню готовності до більш ефективного розв'язання професійних, соціальних, особистих проблем у швидко змінюваних обставинах, в ситуації кризи, до управління гнучкими, міждисциплінарними проектами.

Таким чином, сьогодні існує потреба в контекстно-професійній моделі розвитку компетентності випускника вищого навчального закладу – сукупності умов, засобів, методів, технологій навчання, що сприяють цьому. Вона синтезує такі основні умови: 1) організацію *квазіпрофесійної діяльності*, у тому числі такої, що моделює комплексне застосування знань; 2) *міждисциплінарну інтеграцію*, зокрема, систематичне використання навчально-пізнавальних завдань, які враховують ситуації міждисциплінарного застосування знань; 3) *змішане навчання*, що передбачає взаємодію з тьютором через електронну пошту, дискусії у форумах, безпосередні зустрічі, самонавчання.

Впровадження такого типу навчання сприяє підвищенню мотивації магістрів до навчання (вони мають можливість вибирати найбільш значущі модулі курсу, які відповідають їхнім потребам, отримують оперативний зворотній зв'язок від викладачів, можуть відразу застосовувати отримані знання на практиці); контролюванню результатів навчання студентів та обсягу отриманих ними знань. Система оцінювання знань на сайті віддаленого доступу, а також активна взаємодія з викладачем на очних зустрічах дозволяє відслідковувати правильність і якість засвоєння навчального матеріалу, а також своєчасно підтримати і скоректувати індивідуальну траєкторію навчання студентів. Очевидним є висновок, що змішане навчання об'єднує оперативність дистанційного навчання і ефективність індивідуальної взаємодії студентів та викладачів; 4) надання можливостей для *саморозвитку і самореалізації особистості* студента, необхідних здібностей, пов'язаних з індивідуальними особливостями його мислення (просторової уяви, творчих можливостей); 5) створення додаткових організаційно-педагогічних умов, спрямованих на *посилення мотивації студентів до вивчення дисциплін, підвищення їх пізнавальної і академічної активності* (кредитно-рейтингова система, курси за вибором (елективні), метод проектів тощо). Відповідно, можемо говорити про створення інтегративного образу випускника вищого навчального закладу, де мета, зміст і результати навчання сприймаються комплексно з

урахуванням змін у професійній діяльності та спрямовані на формування широкої соціально-професійної компетентності. Остання включає не лише кваліфікацію, що визначається системою набутих знань і вмінь, але й базові особистісні якості, а також універсальні вміння й здібності, які характеризуються більш широкою сферою застосування.

Відповідно, однією із найважливіших складових професіоналізму випускника вищого навчального закладу вважаємо професійну підготовку, в ході якої відбувається формування психолого-педагогічної компетентності. Вона сприяє розвитку соціально-особистісних компетенцій і забезпечує результативність розв'язання соціально-професійних і особистісних завдань та базується на таких актуальних і водночас перспективних напрямках:

1) оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін, реорганізація педагогічної практики з урахуванням сучасних вимог до майбутньої професійної діяльності студентів (контекстне навчання) та структури компетенцій, що формуються;

2) інтенсифікація змісту педагогічної освіти через активні (інтерактивні) форми і методи навчання, проблемні, проектно-дослідницькі методики, кредитно-модульну систему навчання на основі комплексного методичного й інформаційного забезпечення навчального процесу;

3) розширення обсягу керованої самостійної роботи магістрів, забезпеченої відповідним методичним та інформаційним супроводом;

4) моніторинг процесу виконання самостійної наукової та освітньої роботи магістром у процесі фахової підготовки;

5) наукова та публікаційна активність професорсько-викладацького складу.

Сучасний етап розвитку теорії педагогіки характеризується активним використанням нової термінології, цей процес зумовлений змінами реформування в освіті, впливом новітніх педагогічних концепцій, пошуком аналогів із сучасних освітніх міждисциплінарних інтеграційних процесів. Необхідною вимогою до організації професійної підготовки виступає її реалізація в рамках змістово-технологічної інтеграції соціально-гуманітарної, загальнопрофесійної, предметної галузей і позааудиторної соціально значущої діяльності магістрів педагогічної галузі знань. При цьому аналіз і осмислення засвоєваних явищ, процесів, цінностей розглядаються як засіб їхнього самовизначення і самовдосконалення. Активні, діалогові, дослідницькі методи навчання і виховання виступають способами самостійного освоєння досвіду рефлексивного, організаторсько-комунікативного, проектного видів діяльності, а отже, основою розвитку соціально-професійної компетентності випускників.

Зміст навчання з курсу педагогіки вищої школи визначається системою концептуальних ідей та поглядів на стратегію і основні напрями розвитку освіти у першій чверті XXI століття. Професійна підготовка фахівців вищого освітньо-кваліфікаційного рівня – магістр здійснюється в обсязі навчальної програми курсу: «Педагогіка вищої школи», вивчення якої базується на освоєнні та впровадженні наукових та нових інформаційних технологій, враховує інноваційний характер навчальної роботи, індивідуалізацію навчання, моніторинг освітнього процесу і вимоги до зростання якості освітніх послуг.

Навчальна програма педагогіки вищої школи передбачає вирішення таких завдань, як оволодіння теоретичними і методологічними знаннями з курсу, на основі аналізу структури і функцій педагогічної діяльності викладача вищої

школи, опанування практичними провідними видами роботи із студентами, що передбачається підготовкою випускників магістратури до проведення власної наукової роботи та набуття ними обсягу професійних вмінь в ролі асистента, викладача вищого навчального закладу.

Зміст навчання з педагогіки вищої школи є науково обґрунтованим спектром використання інтерактивного науково-методичного та сучасного інформаційного матеріалу, засвоєння якого забезпечує здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти та здобуття кваліфікації – магістр педагогічного профілю. У розкритті змісту інноваційних педагогічних технологій у процесі викладання навчального курсу спиратимемося на загальновідомі визначення форми організації навчання як зовнішнього прояву узгодженої діяльності викладача й студента, що здійснюється у встановленому порядку, з визначеною періодичністю в просторі й часі та методу навчання як способу впорядкованої взаємодії викладача і магістра, спрямованого на вирішення завдань навчання й освіти.

Необхідно зазначити, що серед завдань, які потребують вирішення як стимулювання самостійної роботи студентів протягом засвоєння курсу навчальної дисципліни, підвищення рівня їх пізнавальної активності, впровадження елементів змагальності та розвиток ситуацій успіху в їх навчальних досягненнях. Функції викладача при цьому зміщуються в бік розроблення індивідуальної модульної програми навчання з підготовкою відповідних інтерактивних науково-методичних матеріалів, а також керівництва та управління самостійною роботою кожного магістра через оглядові лекції, індивідуальне консультування та контроль засвоєння ними модулів тощо.

Серед загальних вимог до педагогічної технології (А. Факторович): концептуальність (наявність науково-педагогічного обґрунтування – загальної схеми та попередня інтерпретація її викладачем з урахуванням умов реального освітнього процесу, представленого багатоманітністю педагогічних ситуацій); антропоцентризм (забезпечення неперервного розвитку і саморозвитку особистості студента); ситуативність (збереження простору авторства, творчості кожного викладача і студента, що дозволяє перетворення ідеальної схеми в живу педагогічну ситуацію); контекстність (вбудованість у реальний навчально-виховний процес, зорієнтованість на майбутню професійну діяльність). Зазначене зумовлює перспективність для вищої педагогічної школи низки активних/інтерактивних педагогічних технологій, що включають сукупність форм, методів, прийомів, методик, засобів, спрямованих на досягнення запланованого результату. Серед них: тьюторські, модульні, персоналізовані, бригадно-індивідуальні тощо (табл. 1).

Слід розрізняти два пласти технології: проектування (інваріантний, ідеальний, чітко структурований, позаособистісний компонент) і реалізацію (варіативний, ситуативний, особистісний компонент). Отже, на рівні проектування педагогічна технологія може бути масовою і універсальною, на рівні реалізації – тільки авторською. Проектування і реалізація взаємозумовлені, пронизують і доповнюють одне одного.

Перспективною для педагогічної освіти є впровадження системи «Тьютор» (на денній, заочній, дистанційній формах навчання). Це може бути, зокрема, сайт віддаленого (дистанційного) навчання.

Інтенсифікація самостійної роботи магістрів засобами інтерактивних технологій

Технології навчання	Основні методи і форми самостійної роботи
<i>Тьюторство.</i> Робота з тьюторськими групами (10 - 20 учасників). Класичне тьюторство – це регулярні індивідуально-групові заняття викладача-тьютора з декількома прикріпленими до нього на весь період навчання магістрами.	Метод кейс-стади, медіапедагогічні засоби (газети, журнали, тези доповідей, лекцій, слайди, таблиці, аудіо- і відеозаписи, теле- і радіомовлення). Майєвтика (метод постановки питань, що спонукає співбесідника до пошуку істини), а засобами – самостійне вивчення джерел (есе, письмові завдання, лекції, практичні заняття в рамках визначеної теми)
<i>Модульне навчання.</i> Магістру надається можливість самостійно працювати за індивідуальною програмою, що забезпечується конкретним планом дій, банком інформації і науково-методичним супроводом.	Вхідний контроль, визначає готовність магістра до засвоєння представленого в модулі матеріалу, дозволяє сформулювати рекомендації до організації наступної індивідуальної навчальної діяльності. Проміжний контроль забезпечує можливість самоконтролю і корекції навчальної діяльності в ході роботи за модулем. Підсумковий контроль індивідуалізований у залежності від програми вивчення окремого модуля та особистості магістра (ІНДЗ, олімпіадні та конкурсні роботи). Щотижневі зустрічі із магістрами у групі, індивідуальні, групові консультації й письмові звіти.
<i>Персоналізоване навчання.</i> Самостійне виконання магістром роботи в індивідуальному темпі за спеціально підготовленими друкованими методичними матеріалами.	Щотижневі зустрічі із магістрами у групі, індивідуальні, групові консультації й письмові звіти.
<i>Бригадно-індивідуальне навчання.</i> Робота у малих групах (по 4 – 5 осіб), коли наявність значної кількості магістрів не дозволяє викладати матеріал усієї академічної групи одночасно	Індивідуально-групові консультації, бесіди. Робота парами з (student monitor). Самостійна перевірка рівня оволодіння конкретним умінням; заключний тест (placement test). Виконання тижневих тестів, підсумки діяльності бригад, звіт і аналіз бригадних показників.
<i>Технологія асинхронного навчання.</i> Магістри отримують право самостійно визначати власну індивідуальну траєкторію навчання	Тьюторське консультування за освітньо-професійними програмами. Здійснення діагностики первинного пізнавального інтересу магістра, його поглиблення в процесі виконання наукових досліджень чи проектів.

Він дозволить реалізовувати дидактичні нововведення, створить умови для практичного відпрацювання нових педагогічних технологій у неперервній педагогічній освіті, забезпечить організацію асинхронного навчання магістрів. Тьюторство ми розглядаємо, як традиційну систему наставництва, засновану на академічній і психологічній допомозі тьютора-викладача студентам у формі консультування, а також очного чи дистанційного тьюторіала (А. Бойко). Універсальне тьюторство, що передбачає педагогічну взаємодію тьютора зі магістрами, дистанційне он-лайн і оф-лайн тьюторство за посередництва

інформаційних технологій та ін. Зв'язок із тьютором відбувається, як правило, через електронну пошту, он-лайн форуми, синхронні комп'ютерні й відеоконференції.

Інший різновид – модульне навчання – передбачає чітку організацію процесу самоосвіти і групових занять. Магістру надається можливість самостійно працювати за індивідуальною програмою, що забезпечується конкретним планом дій, банком інформації і методичним керівництвом. Педагог виконує широке коло функцій: від інформаційно-контролювальних до консультативно-координувальних. Зміст навчання представлено у вигляді окремих навчальних пакетів. Магістр може самостійно комбінувати набір модулів у залежності від власного індивідуального плану.

Серед принципів модульного навчання: динамічність, дієвість і оперативність знань; гнучкість організації процесу навчальної діяльності; усвідомлення перспективи в досягненні мети; різноманітність методичного консультування; паритетність відносин викладач-магістр. Модульне навчання передбачає підпорядкованість єдиній навчальній меті та поетапність виконання завдань: розробка варіантів етапів досягнення мети, вибіркового викладу змісту навчального матеріалу, пояснення щодо його засвоєння на декількох рівнях складнощів, рекомендації для додаткового поглиблення засвоєного матеріалу, до кожного змістового блоку подається список літературних джерел, теоретичні й практичні завдання (деякі з них на вибір магістра); організується індивідуалізований зворотний зв'язок.

Суть персоналізованого навчання полягає в тому, що матеріал курсу розбивається на порції, кожна з яких містить інформацію для вивчення: завдання, запитання для самоперевірки, а також необхідні методичні вказівки. Вибіркове відвідування лекцій, практичних чи тьюторських занять. Персоналізоване навчання – самостійне виконання магістром роботи в індивідуальному темпі за спеціально підготовленими друкованими методичними матеріалами. Перехід до наступного навчального підрозділу дозволяється лише після вивчення попереднього, засвоєння якого перевіряється шляхом тестових іспитів, комплексних контрольних робіт із використанням автоматизованого контролю. Самостійна робота супроводжується щотижневими зустрічами магістрів у групі й письмовими звітами. Магістр самостійно по частинах вивчає матеріал. У разі особистої переконаності у його засвоєнні, звертається до викладача і отримує «тест готовності». Дозвіл на перехід до вивчення наступної частини навчального матеріалу можливий лише після отримання високої оцінки за попередню порцію. Після проходження всього програмного матеріалу з конкретного предмета магістру виставляється загальна кількість балів.

Бригадно-індивідуальне навчання характеризується чіткою цільовою орієнтацією. Навчальний матеріал розподіляється на програмовані порції-розділи, члени підгрупи працюють над різними розділами. Опрацювання матеріалу розділу магістром у власному темпі за визначеною послідовністю: ознайомлення з розробленими викладачем рекомендаціями щодо оволодіння тим чи іншим умінням; опрацювання серії робочих планів, оволодінню окремими навичками – компонентами даного вміння. Бригадно-індивідуальне навчання – застосовується в малих групах, коли наявність значної кількості магістрів не дозволяє викладати матеріал усій академічній групі одночасно. Принципом бригадно-індивідуального навчання є високий результат у навчанні – досконале

оволодіння навчальним матеріалом кожним студентом, незалежно від здібностей. Кожен магістр опрацьовує матеріал розділу у власному темпі за визначеною послідовністю: ознайомлення з розробленими викладачем рекомендаціями щодо оволодіння тим чи іншим умінням; опрацювання серії робочих планів, кожен з яких присвячений оволодінню окремими навичками – компонентами даного вміння; самостійна перевірка рівня оволодіння конкретним умінням; заключний тест (placement test). Члени бригади працюють парами, взаємоперевіряючи виконання контрольних завдань за 100-бальною шкалою. Якщо магістр досягає 80-відсоткового або більш високого результату в режимі самостійної роботи та взаємоперевірки, то проходить заключний тест із даного вміння. Його проводить призначений викладачем інший магістр (student monitor), який має високі результати у навчанні. До кінця кожного тижня, виходячи з результатів заключних перевірок (тестових показників кожного учасника та кількості виконаних тижневих тестів), підбиваються підсумки діяльності бригад, складаються бригадні показники.

Одним із пріоритетів в організації педагогічної освіти на рівні магістратури і аспірантури має стати технологія асинхронного навчання, коли студенти отримують право самостійно визначати власну індивідуальну траєкторію. В індивідуальній освітній програмі формуються три групи дисциплін: обов'язкові для вивчення у зафіксований час; обов'язкові для вивчення в терміни, визначені студентом; елективні курси. Побудова індивідуальної траєкторії навчання відбувається у взаємодії магістра і тьютора. Нелінійність навчання має значні переваги: гнучкість, індивідуальний підхід до студента, можливість отримання одночасно двох або декількох спеціальностей, скорочення термінів навчання тощо. При цьому слід відмітити, що в індивідуальній освітній програмі формуються три групи дисциплін: обов'язкові для вивчення у зафіксований час; обов'язкові для вивчення в терміни, визначені магістром; елективні курси. Побудова індивідуальної траєкторії навчання відбувається у взаємодії студента і тьютора, який здійснює діагностику первинного пізнавального інтересу магістра, створює умови для його поглиблення в процесі виконання наукових досліджень чи проектів, забезпечує тьюторське консультування за освітньо-професійними програмами. У перспективі за цією технологією окремі магістри можуть спеціалізуватися в декількох галузях, враховуючи, що модульні програми мають відноситися до різних спеціальностей. У професійно орієнтованих модулях діяльність магістра, як правило, систематизується за наступною схемою: навчально-пізнавальна – навчально-професійна – професійна траєкторії.

Зазначені технології органічно пов'язані, взаємозумовлені, складають цілісну систему, передбачають упровадження інноваційних методів навчання. Серед перспективних: аналіз конкретних ситуацій (case-study) – ефективний і поширений метод організації активної пізнавальної діяльності магістрів. Семінар-дискусія (групово дискусія) – процес діалогічного спілкування учасників, в ході якого відбувається формування практичного досвіду, спільного обговорення та розв'язання теоретичних і практичних проблем. Метод проектів – сукупність послідовно застосовуваних дослідницьких, пошукових, проблемних методів. Метод сприяє відпрацюванню індивідуальної позиції у виконанні пропонованих дослідницьких проектів, що дозволяє вибудувати ефективний інтелектуальний процес із формуванням загальногрупової думки та прийняттям колегіального рішення. Портфель (портфоліо) магістра – інструмент самооцінювання ним

результатів пізнавальної, дослідницької праці, рефлексії власної діяльності. «Портфель» – це комплект документів, самостійних робіт магістра. Тьюторські функції виконує викладач конкретної дисципліни. Він дає магістрові завдання (параметри, за якими слід відбирати матеріал), складає анкети для експертної групи з метою об'єктивного оцінювання презентації «портфеля». Магістрант представляє всі види робіт, виконані ним на заняттях і під час самостійної роботи, з поясненням мотивації вибору теми, самооцінкою результату кожної окремої праці, аргументованою корекцією помилок. Презентація робіт відбувається періодично на студентських конференціях та науково-методичних семінарах. Магістр має засвідчити позитивне просування в даній галузі знань, порівняти власну оцінку з оцінюванням викладача та групи експертів (із числа студентів). Принципи методу: самооцінювання результатів (проміжних, підсумкових), оволодіння певними видами пізнавальної діяльності; систематичність і регулярність самомоніторингу; структуризація матеріалів, логіка і лаконічність усіх письмових пояснень; акуратність і естетичність оформлення «портфеля»; тематична завершеність матеріалів; наочність і обґрунтованість презентації.

Інтегрований характер компетентності випускника вимагає розроблення цілісної системи засобів вимірювання. У практиці педагогічних вищих навчальних закладів широкого розповсюдження набувають кваліфікаційні тести, що розділяють тестованих на групи підготовлених і непідготовлених. Це так звані *mastery tests*. Результати в даному випадку інтерпретуються з позиції критеріально орієнтованого підходу. Використання *mastery tests* розраховано не на порівняння навчальних досягнень магістрів, як це робиться в тестах із нормативно орієнтованою інтерпретацією результатів, а на оцінювання рівня підготовленості у відповідності до заздалегідь заданого критерію, в якості якого може виступати мінімально необхідний рівень сформованості професійних компетенцій. При розробленні кейсу важливо ретельно підібрати ситуативні завдання професійно-педагогічної спрямованості та забезпечити надійність і співставність результатів вимірювання.

Інноваційними для підсумовування показників у межах кредитно-модульної організації навчального процесу є не окремо рейтинг-контроль чи тестова система, а структурно-комплексне оцінювання знань із нормативних і варіативних навчальних дисциплін, різновидів професійної і наукової діяльності, включаючи практику, науково-дослідну роботу студентів та ін., що сприяє формуванню компетентності магістра. У кожній навчальній дисципліні виділяються основоположні теми (блоки-модулі). Відмічаються засоби вимірювання, застосовувані для поточної та кінцевої атестації магістра. Структурно-комплексне оцінювання дає можливість співвіднести зміст професійно орієнтованих, загальнопедагогічних дисциплін зі змістом предметної компетентності, а також подолати ізолюваність знань і вмінь, що породжується вивченням окремих навчальних курсів. Відповідно, актуалізується питання критеріїв вимірювання рівня сформованості компетенцій. При цьому оцінювання усних відповідей магістрантів здійснюється, як правило, на основі таких показників: 1) уміння використовувати навчальний і науковий матеріал для розв'язання конкретного завдання, здатність встановлювати внутрішні й міжпредметні зв'язки у змісті дисциплін; 2) доцільність застосування особистого досвіду як ілюстративного або з метою аргументації тих чи інших теоретичних положень; 3) обґрунтованість власної думки з конкретного питання, вміння

відстоювати наукову позицію; 4) рівень узагальнення, уміння підбивати підсумки, здійснювати самооцінку; 5) готовність до подальшого навчання й розвитку.

З метою здійснення моніторингу процесу підготовки випускників вищого навчального закладу і реалізації контекстно-професійної моделі підготовки фахівця розробляється інструментарій вимірювання компетентності. Враховуючи, що засоби оцінювання мають виявляти як змістовий, так і діяльнісний компоненти підготовки випускника, можемо передбачити такі індикатори компетентності (з використанням проаналізованих методів, методик, технологій): укладання портфоліо студентів; застосування в навчальному процесі практико орієнтованих і ситуативних завдань; обов'язковий публічний захист кваліфікаційної роботи; включення у зміст комплексного кваліфікаційного екзамену інтегрованих завдань професійної спрямованості; збільшення кількості практикумів, тренінгів, які б дозволяли студентам демонструвати і закріплювати компетенції; розроблення тестів мінімальної компетентності; використання кейс-вимірювачів. Таким чином, формується нове освітнє середовище, засноване на принципах відкритого навчання: опертя на інформаційні технології; проектування сучасного змісту освіти; розроблення інноваційних педагогічних технологій формування й розвитку професійних компетенцій; вирішення завдань вимірювання якості освіти; зміни традиційної ролі викладача як транслятора знань і освоєння ним ролі тьютора.

Організація самостійної роботи магістрів в умовах інтенсифікації навчання засобами сучасних інформаційних технологій передбачає розвиток стратегій самостійної роботи магістрів, в основі якої закладені усвідомлені метакогнітивні (цілепокладання, стратегія планування, стратегія самоуправління, стратегія самокорекції, стратегія самооцінки та ін.), когнітивні (мнемічні когнітивні стратегії, когнітивні стратегії концептуалізації, когнітивні навчальні стратегії), компенсаторні стратегії (стратегії компенсації мовних засобів, стратегії пошуку опор), стратегії навчального співробітництва (соціальні стратегії), послідовне виконання яких забезпечує процес її ефективності й результативності (табл. 2).

При такій організації освітнього процесу викладачу відводиться роль компетентнісного консультанта, який забезпечує науково-методичний супровід самостійної роботи магістрів в умовах інтенсифікації навчання та зміни пріоритетів – із традиційного засвоєння готових знань у ході лекційно-семінарських занять на самостійну активну пізнавальну діяльність кожного магістра. На наш погляд науково-методичний супровід це система засобів, методів, прийомів, методичних технологій та дидактичних умов, спрямованих на ефективне формування у майбутніх фахівців професійних компетентностей.

За результатами проведеного дослідження (2002–2012 рр.) слід зазначити, що змістом діяльності сучасного вищого навчального закладу повинно стати створення інноваційного освітньо-виховного середовища для формування культури самостійної роботи учасників освітньо-пізнавального процесу, їх особистісного зростання. Використання потенціалу самостійної роботи у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів повинен бути такого рівня і якості, в процесі якої створювалися б сприятливі умови для формування професійної компетентності та інноваційної поведінки майбутнього фахівця.

**СТРАТЕГІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАГІСТРІВ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ
INTERNET (модифікований варіант за джерелом 7)**

СТРАТЕГІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАГІСТРІВ	
Самостійна робота у міжособистісних контактах між магістрами і між групами	Листування між окремими магістрами через електронну пошту. Робота у планетарних класах. Ділова гра, яку проводить магістр «Доктор Наука». Ділова гра, яку проводить викладач у створеному віртуальному середовищі (певна епоха, стиль і характер діяльності). Віртуальна зустріч (звернення до Нобелівського лауреата). Наставництво як модель надання допомоги у підведенні до розв'язання проблеми, у подоланні пізнавальних труднощів.
Самостійна робота у застосуванні телекомунікаційних технологій з метою добору даних	Обмін інформацією. Сумісний добір даних. Консультація експертів магістрів випускних курсів. Присутність на відстані (на відеоконференції). Проведення опитувань за темою у мережі.
Сумісна діяльність (діади, пари, бригади, творчі групи)	Пошуки скарбів. Конкурси і вікторини. Моделювання ситуацій. Колективні ігри. Соціальні акції.
Самостійна робота з використання документальних ресурсів (контакти у мережі не передбачені)	Пошук за допомогою консультанта. Самостійний пошук документів. Пошуки інформації із зарубіжних джерел за темою магістерської, дипломної роботи та ін.
Публікації в INTERNET	Публікація власної web-сторінки. Сумісна публікація. Участь у роботі певного серверу. Співробітництво із періодичними виданнями.
Використання Інтернет-ресурсів для самовиховання і самоосвіти	Створення тематичної сторінки. Віртуальний музей. Віртуальний клас. Інтерактивний курс у мережі як варіант дистанційного навчання.

Для вирішення проблеми готовності навчальних закладів до міжнародної співпраці, її впливу на розвиток освітнього середовища вітчизняного педагогічного університету потрібні науково обґрунтовані дослідження, створені на цій основі рекомендації та технології формування освітнього середовища, адекватного новим завданням міжнародної діяльності у сфері освіти впродовж життя, спрямованого на зміцнення науково-педагогічних зв'язків, забезпечення мобільності студентів і викладачів. Перспективним у зв'язку з цим є створення при педуніверситетах спеціальних Центрів (Центрів фандрайзингу), на які покладатиметься пошук ресурсів, необхідних для ефективної, міжнародного рівня освітньої, науково-дослідної діяльності студентів, магістрантів, зокрема, участі у міжнародних конкурсах, грантових програмах тощо.

Узагальнення результатів проведеного дослідження дає підстави запропонувати такі рекомендації:

- Міністерству освіти і науки України – щодо розроблення Положення про організацію самостійної роботи магістрів у вищих навчальних закладах із визначенням єдиних регулятивів в управлінні аудиторною і позааудиторною самостійною навчальною та науковою роботою; офіційного затвердження у навантаженні викладача часу на консультативну діяльність, тьюторську роботу із

магістрами;

- вищим педагогічним навчальним закладам – відносно розроблення інтерактивних навчально-методичних комплексів самостійної роботи за галузями знань та спеціальностей, з урахуванням їх диверсифікації; розширення спектру науково-консультативної діяльності (андрагогічний, геронгогічний напрями тощо); стимулювання і заохочення обдарованої студентської молоді до участі в наукових конкурсах; заснування стипендіальних фондів, центрів фандрайзингу; розвитку мобільності викладачів і магістрів через зарубіжні стажування та наукові відрядження.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми інтенсифікації самостійної роботи магістрів вищої школи. Подальший науковий пошук доцільно спрямувати на вивчення та впровадження конструктивного зарубіжного досвіду організації самостійної роботи магістрів у єдності з історичними вітчизняними надбаннями та педагогічної інноватики у зміст фахової підготовки майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бенера В. Є. Самостійна робота студентів у вищій школі України: історичні трансформації (друга половина XIX – кінець XX ст.): [монографія] / Валентина Єфремівна Бенера. – Рівне : ПП ДМ, 2011. – 640 с.
2. Бенера В. Є. Інтеграція педагогічної інноватики та історично апробованого досвіду в авторській концепції самостійної роботи студентів / В. Є. Бенера // зб. наук. праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К. : ВІКНУ, 2013. – Вип. № 41. – С. 219–228.
3. Бенера В. Є. Розвиток вітчизняного досвіду організації самостійної роботи студентів у сучасній практиці вищої школи України / В. Є. Бенера // Актуальні проблеми гуманітарної освіти: зб. наук. праць / [за ред. А. М. Ломаковича, В. Є. Бенери]. – Кременець : ВЦ КОГПІ ім. Тараса Шевченка, 2015. – Вип. 12. – С. 3–7.
4. Бенера В. Є. Самостійна робота студента: бібліографічний показник / В. Є. Бенера. – Кременець : РВЦ КОГПІ ім. Тараса Шевченка. – 2010. – 58 с.
5. Богуш А. М. Сучасний підхід до модернізації навчально-виховного процесу вищої школи / А. М. Богуш // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часом. Рівне : ПП Барішев К. В. – 2010. – №3 (38) – Т.1. – С. 229–235.
6. Дем'яненко Н. М. Інтернаціоналізація вищої освіти: ракурс диверсифікації магістратури // Історико-педагогічні студії: наук. часоп. / [гол. ред. Н. М. Дем'яненко]. – К. : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 5. – С. 26–29.
7. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : теоретико-методологічний аспект : [монографія] / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 307 с.
8. Мотиви навчання. Оптимізація та інтенсифікація навчання ... [Назва з екрану] pidruchniki.com/16280414/pedagogika/motivi_navchannya
9. Що таке ІНТЕНСИФІКАЦІЯ - Словник іншомовних слів Мельничука ... [Назва з екрану] slovopedia.org.ua/42/53383/283047.html
10. Інтенсифікація - Енциклопедія Сучасної України [Назва з екрану] esu.com.ua/search_articles.php?id=12399

Рецензент: д. пед. н, проф. Вихрущ А.В.

ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ ПОНЯТТЯ АЛГОРИТМУ В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Аналіз науково-педагогічної літератури і врахування досягнень психології, педагогіки і матеріалів спеціальних наукових досліджень дає можливість стверджувати, що при формуванні навичок і вмінь велике значення має рівень засвоєння студентами певних знань. Засвоєння становить собою активну навчально-пізнавальну діяльність студентів. Одним із засобів організації такої розумової діяльності є алгоритмічний підхід, алгоритмізація навчання. Базовим поняттям такого підходу є алгоритм. Алгоритмічна діяльність пронизує собою весь процес засвоєння знань.

У статті проаналізовано науково-педагогічну літературу з проблеми дослідження. На основі даного дослідження означено центральне поняття дослідження: «алгоритм». Характер навчально-пізнавальної діяльності студентів на різних етапах формування вмінь і навичок неоднаковий. Тому в статті наведено класифікацію алгоритмів, які доцільно використовувати на різних етапах навчальної діяльності. Кожний із цих етапів забезпечує досягнення відповідної дидактичної мети.

Ключові слова: алгоритм, алгоритмічний підхід, припис алгоритмічного типу, послідовність дій, система операцій.

Analysis of scientific and educational literature and taking into account the achievements of psychology, pedagogy and special materials research can be argued that the formation of skills is of great importance level of mastering certain knowledge. The acquisition is an active teaching and learning activities of students. One mental activity is an algorithmic approach, algorithmic learning. The basic concept of this approach is the algorithm. Algorithmic activity covers the whole process of learning.

This article analyzes the scientific and educational literature on the study. Central concept study «algorithm» is defined on the basis of this study. The nature of the teaching and learning of students at different stages of different skills is different. Therefore, this article presents an algorithm classification that should be used at different stages of training activities. Each of these stages ensures appropriate didactic purpose.

Keywords: algorithm, algorithmic approach, algorithmic order types, sequence of steps, system of operations.

Діяльність завжди спрямована на вирішення життєвих задач, що постають перед людиною. Таким чином, алгоритмічний підхід у навчанні дозволяє підійти до мети професійної освіти з боку навчальних структурних (алгоритмічних) задач, згідно з якими проводить підготовку спеціаліста кожна дисципліна.

Для підготовки висококваліфікованих спеціалістів, конкурентоспроможних на світовому ринку праці, для господарської діяльності та науки слід забезпечити належний рівень математичної підготовки студентів, оскільки математика відіграє важливу роль у формуванні таких якостей сучасного фахівця, як професійна компетентність, творче мислення, навички до самостійної наукової роботи.

Метою викладання математики у вищій технічній школі є оволодіння математичним апаратом, необхідним для вивчення загально-інженерних та спеціальних дисциплін, зокрема: розвиток здібностей свідомого сприйняття математичного матеріалу, який характерний для спеціальності інженера; оволодіння основними математичними методами, які необхідні для аналізу і моделювання пристроїв, процесів і явищ, пошуків оптимальних рішень з метою підвищення ефективності виробництва і вибору найкращих способів реалізації цих рішень, опрацювання і аналізу результатів експериментів.

Алгоритмічна спрямованість у навчанні математики повинна забезпечувати рішення двох аспектів проблеми вдосконалення вузівської математичної освіти: поліпшення підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності та задоволення деяких внутрішніх проблем навчання математики в технічному вузі, які пов'язані з ефективнішими умовами набуття математичних знань студентами і підвищення їх загальної математичної культури.

Провідну роль в дослідженні особливостей навчання математики у вищих технічних навчальних закладах відіграють дослідження О. Євсєвої, В. Бевз, Г. Бевза, М. Бурди, Б. Гнеденка, М. Ігнатенка, В. Клочка, В. Моторіної, С. Семенця, О. Скафи, С. Скворцової, З. Слєпкань, Н. Тарасенкової, О. Чашечникової, В. Швеця, М. Шкіля та ін.

У результаті вивчення математики у вищому технічному навчальному закладі студенти мають: набути певних знань; навчитися володіти основними прийомами розумової діяльності; вміти переносити знання в різні навчальні ситуації. Однією з умов досягнення ними зазначених показників є використання в навчанні алгоритмічного підходу. Основним засобом реалізації алгоритмічного підходу виступають алгоритми.

Формування навичок і вмінь становить активну навчально-пізнавальну діяльність студентів, яка спрямована на свідоме оволодіння певним обсягом знань.

Одним із засобів такої організації розумової діяльності, на думку Б. Бірюкова, Л. Ланди, Н. Тализіної, Л. Фрідмана та інших, є алгоритмічний підхід, алгоритмізація навчання. Крім того, з точки зору М. Башмакова, С. Позднякова та Н. Резника, одним з базових параметрів розумового розвитку особистості виступає алгоритмічна діяльність.

Дослідженням застосування алгоритмізації в процесі навчання займалось багато математиків і методистів, такі як: В. Далінгер, Л. Ланда, А. Лапчик, Ю. Макаренков, В. Монахов, А. Столяр, С. Шапіро і ін.

Різні аспекти цього виду навчальної діяльності відображались в дослідженнях вітчизняних спеціалістів В. Куряка, Н. Кузьміної, Н. Дідусь, Н. Журавської, М. Лозовської, Р. Олійника, П. Стефаненка та інших.

Розв'язування даної проблеми. Аналіз стану науково-методичних робіт з проблем алгоритмічного підходу до процесу навчання у вищій школі показав, що поряд з певними досягненнями ця педагогічна проблема потребує подальшого вивчення, оскільки на цей час не в достатній мірі розкриті його дидактичні особливості у системі сучасної вищої технічної освіти, у тому числі, підготовки майбутніх інженерів. Не в повній мірі виявлені теоретичні передумови організації алгоритмічного навчання.

Формулювання цілей статті На основі аналізу науково-педагогічної літератури і, враховуючи досягнення психології, педагогіки і матеріали

спеціальних наукових досліджень, означимо центральне поняття дослідження: «алгоритм». Характер навчально-пізнавальної діяльності студентів на різних етапах формування вмінь і навичок неоднаковий. Тому в статті наведемо класифікацію алгоритмів, які доцільно використовувати на різних етапах навчальної діяльності. Кожний із цих етапів забезпечує досягнення відповідної дидактичної мети.

Перш ніж розглядати методичні аспекти алгоритмізації навчання, проаналізуємо, як визначається базове поняття «алгоритм» в психолого-педагогічній літературі, які класифікації алгоритмів знаходять застосування в практиці навчання.

Існують різні підходи до визначення поняття «алгоритм». Зокрема, це поняття трактується як:

- послідовність дій;
- програма, яка визначає спосіб поведінки;
- скінченний набір приписів;
- припис, який задає послідовність дій;
- спосіб розв'язування обчислювальних задач;
- точний припис виконавцю;
- правило дій.

Наприклад, Є. Чумаченко [2, с. 13] означає алгоритм як «спосіб одержання результату, який задає послідовність виконання тих чи інших дій; структура процесу дій над сукупністю об'єктів».

За означенням Ю. Бабанського [3, с. 11], «алгоритм – чітка програма дій щодо вирішення завдань».

За Н. Кондаковим: «Алгоритм або алгорифм – однозначний покроковий опис (припис, інструкція, правило, рецепт), яке виконується чисто механічно (у відверненні від змістовного контролю) крок за кроком і спирається на скінченну множину правил розв'язування будь-якої конкретної задачі з будь-якого класу завдань даного певного типу» [4, с. 35].

Для Д. Кнут «алгоритм – це кінцевий набір правил, який визначає послідовність операцій для вирішення конкретного завдання і має п'ять важливих рис: кінцівку, визначеність, введення, висновок, ефективність» [5].

А. Колмогоров вважає, що «алгоритм – це будь-яка система обчислень, які виконуються за строго визначеними правилами, яка після будь-якого числа кроків свідомо призводить до вирішення поставленого завдання» [6].

А. Марков означає: «Алгоритм – це точне розпорядження, що визначає обчислювальний процес, що йде від варійованих вихідних даних до шуканого результату» [6].

У словнику іноземних слів поняття «алгоритм» визначається як математична система операцій (наприклад, обчислень), які застосовуються за строго визначеними правилами і після послідовного їх виконання призводять до розв'язання.

Найчастіше *алгоритм* визначається як припис [7, с. 17]. про виконання в певній послідовності операцій по розв'язуванню завдань певного класу.

Різні підходи до визначення поняття «алгоритм» пов'язують з його широким застосуванням в різних науках: математиці, кібернетиці, психології, педагогіці та ін. Специфіці застосування цього поняття поза математикою, зокрема, до психологічних і педагогічних явищ, присвячені дослідження Б. В. Бірюкова,

Л. Ланди, Н. Тализіної, Л. Фрідмана та ін. Так, Н. Тализіна зазначає, що «участь людини в навчальному процесі накладає ряд обмежень на використання алгоритмів» [7, с. 17].

Алгоритми в педагогіці і психології відрізняються від математичного поняття алгоритму оскільки мислення не представляється лише алгоритмічними формами, і навіть в процесах, які вдається так чи інакше описати алгоритмами, є неформалізовані евристичні вкраплення неприпустимі для математичного поняття алгоритму [4, с. 32].

У сучасній математиці не віддається перевага якійсь одній із існуючих теорій алгоритмів. У кожній ситуації вдаються до тієї, яка є зручнішою в даному випадку. Основною гіпотезою теорії алгоритмів є твердження про те, що будь-яке уточнення, правило відображає зміст інтуїтивних уявлень про алгоритм. Справедливість її підтверджується всім досвідом накопичених математичних знань, успіхами, які досягненні в створенні обчислювальної техніки, в програмуванні. Якщо мова йде про виконання алгоритму людиною, то розпливчастість цього поняття зростає. У цьому випадку говорять не про алгоритми, а про приписи алгоритмічного типу, які пов'язані з алгоритмами тим, що мають ряд властивих їм ознак. Однак дотримуючись усталеної в науковій і методичній літературі традиції, і, враховуючи, що студенти і школярі використовують термін «алгоритм», ми будемо називати *алгоритмами конструкції, які по суті справи є приписами алгоритмічного типу* [4, с. 52].

Сучасне значення слова алгоритм багато в чому аналогічне таким поняттям, як рецепт, процес, метод, спосіб, процедура, програма, але все-таки алгоритм має ще й додатковий значеннєвий відтінок. Крім цього, він має ряд важливих особливостей.

Алгоритми мають такі властивості:

- *детермінованості* (визначеність) – однозначність результату процесу при заданих вихідних даних.
- *дискретності* – можливість розбивки алгоритму на скінченну кількість етапів, причому результати попереднього етапу є вхідними для наступного.
- *масовості* – алгоритм може бути використаний для розв'язування цілого класу завдань одного типу;
- *зрозумілості* – алгоритм повинен бути зрозумілим конкретному виконавцеві, який повинен виконати кожну команду алгоритму в строгій відповідності із призначенням.
- *результативності* (кінцівка, збіжність) – виконання алгоритму повинне закінчуватися результатом або інформацією про те, що не може бути отриманим результат.

Таким чином під алгоритмом навчання (алгоритмічним приписом) будемо розуміти точну послідовність кроків (дій), виконуючи які той, якого навчають, маючи певні необхідні знання, зможе вирішити задачу даного типу. При цьому досягається засвоєння студентом алгоритмічних умінь, які були розглянуті вище.

Алгоритми, які використовуються в навчальній роботі, мають свою специфіку. Для їх означення Л. Ланда пропонує використовувати термін «алгоритмічний припис», а Л. Фрідман – «навчальний алгоритм» (надалі терміни «алгоритм», «навчальний алгоритм», «алгоритмічний припис» будуть вживатися як синоніми).

Розв'язування задач за допомогою алгоритмів, які призначені для виконання людиною, носить ймовірнісний характер і залежить від інтелектуального рівня виконавця, його уваги, емоційного стану та інших особливостей. Можливості людини при цьому визначаються її попереднім навчальним досвідом, творчими здібностями та іншими індивідуальними факторами, які повністю врахувати практично неможливо. Тому «класичне» поняття алгоритму не може бути застосоване до психологічних і педагогічних явищ і потребує «послаблення» вимог детермінованості і результативності [7, с. 18].

Крім ослаблення зазначених вимог детермінованості (визначеності) і результативності, відносним є дотримання вимог елементарності (дискретності), оскільки одні й ті ж вказівки, які складають алгоритмічний припис, для одного студента можуть бути елементарними, а для іншого – ні.

Однак, на думку В. М. Воронцова і В. Л. Колба, не слід прагнути до дуже детального розписування послідовності вказівок. Потрібно враховувати, що для виконання кожної вказівки студент повинен виконати певний об'єм розумової роботи. «Якщо всі вказівки в завданні будуть занадто простими, то робота по його виконанню буде виконана студентами легко і не залишить в їх пам'яті помітного сліду. Можливість механічного виконання кожної вказівки не буде спонукати їх встановлювати зв'язки між завданням, яке виконується і завданням, яке вже виконали». Разом з тим автори відзначають, що не слід також використовувати в алгоритмічних приписах вказівок про такі дії, які в даний момент для студентів є занадто складними, тобто не повинен порушуватися дидактичний принцип доступності навчального матеріалу на кожному етапі навчання. Лише таке використання алгоритмів в навчанні буде сприяти, на думку авторів [7, с. 18], розвитку мислення студентів.

У педагогіці існує багато різних класифікацій навчальних алгоритмів.

М. Ржецький виокремлює такі види алгоритмів:

- за призначенням;
- за підпорядкованістю;
- способом діяльності; характером зв'язків тощо [8; 9].

В. Голіков пропонує класифікувати алгоритми за такими ознаками:

- управління практичними й розумовими діями;
- кількість операцій (однокрокові й багатокрокові);
- предметний зміст: математичний, граматичний, хімічний тощо;
- рівень узагальнення: загальний і частковий;
- за кінцевим результатом: розпізнання й перетворення [10; 11].

Крім того, в навчанні різних предметів знаходять поширення алгоритми, які за своєю логічною структурою: лінійні (алгоритми, послідовність операцій в яких визначена самою структурою алгоритму і не залежить від конкретних значень вхідних даних) і нелінійні (алгоритми, в структурі яких закладена операція вибору) [14].

Н. Тализіна при класифікації виходить з того, для кого алгоритм призначений, тобто розглядає два види алгоритмів: алгоритми для студентів (вчення) і алгоритми для викладачів (навчання). На її думку, зазначені види алгоритмів не завжди реалізуються в повному обсязі. Як впливає з аналізу психолого-педагогічної літератури, функції алгоритмів, які використовуються в навчанні, різноманітні. Найважливішими є такі:

- модель дій, які адекватні змісту, що засвоюється;

- засіб організації навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- засіб формування і розвитку знань і вмінь студентів;
- засіб реалізації методів навчання, засіб інтенсифікації навчання.

Л. Ландою [12; 13] було зроблено класифікацію алгоритмів за такими ознаками:

Таблиця 1

Ознака	Види алгоритмів	Підвиди
Для управління будь якими діями (розумовими або фізичними) призначені	Алгоритми фізичних дій (практичної діяльності)	
	Алгоритми розумових дій (розумова діяльність)	Алгоритми аналізу, синтезу, порівняння.
Кількість кроків (операцій)	Однокрокові алгоритми	
	Багатокрокові алгоритми	
Предметний зміст	Математичні	
	Граматичні	
	Хімічні і т.д.	
Характер діяльності в якій вони застосовуються	Алгоритми трудової діяльності	
	Алгоритми навчальної діяльності	
Міра узагальненості	Більш узагальнені алгоритми	
	Менш узагальнені алгоритми	
Особливості задач, для розв'язання яких вони призначені (характер дій, за допомогою яких здійснюється алгоритмічний процес)	Алгоритми породження	Алгоритми утворення
	Алгоритми розпізнавання	Алгоритми будови
Покрокове управління діяльністю кожного елемента системи	Алгоритми функціонування	
	Алгоритми управління	

Алгоритми, які використовуються в навчанні, прийнято представляти різними способами – це мова програмування, словесна форма та графічне зображення.

Мова програмування – це система символів, яку використовують для запису комп'ютерних програм. Більшість таких мов належить до алгоритмічних.

Словесна форма запису алгоритмів представлена описом дії звичайною мовою. Однак цей спосіб не є поширеним, бо формулювання дій недостатньо чітке, що задає труднощі виконавцеві при здійсненні алгоритму.

Графічне зображення, або його ще називають блок-схемою, – це поступове зображення компонентів дій алгоритму. Кожному компоненту дій відповідає окрема геометрична фігура. Наприклад, початок та кінець алгоритму записується в еліпс (овал), ввід та виведення даних позначається паралелепіпедом, дія (арифметична) записується у прямокутник, умову позначають ромбом тощо.

Однак серед них виділяється два основних: словесний і графічний. На думку В. Д. Голікова, словесний алгоритмічний опис процесів може бути як усьм

(наприклад, пояснення вчителем плану дій, доведення теореми і розв'язування задачі), так і письмовим (у вигляді звичайного тексту, у вигляді плану або у вигляді інструкції).

До графічних способів відносять формульний, табличний, граф- і блок-схеми. В. Заварикін, В. Житомирський, М. Лапчик відзначають, що в кожному окремому випадку вибір «мови» залежить від ряду обставин, наприклад, від того, якого роду алгоритми необхідно описати, для кого призначається опис і т.д. На їхню думку, вигідність словесного запису алгоритму в тому, що у такий спосіб можуть бути описані будь-які алгоритми, в тому числі і обчислювальні. Крім того, з точки зору Л. Фрідмана «алгоритм, який заданий у формі словесної розгорнутої програми, є вже готовою програмою діяльності з розв'язування завдання, тоді як алгоритм, який заданий у вигляді формули, правила і т. д., таку програму не становить: в ньому вона лише задана, але не дана» [7, с. 20].

На думку Г. Бикової, одним з недоліків більшості засобів наочності (блок-схема виконує також і цю функцію) є їх статичний характер, який не дозволяє подолати пасивне ставлення до них студентів. «Наочність має відображати хід виконання завдання в його динаміці, певній послідовності виконання операцій, які розкривають логіку рішення. Інакше учні засвоюють прийоми розв'язування суто формально, без усвідомленого виконання операцій, що при зіткненні з новим завданням часто веде до їх повної безпорадності, не відбувається оволодіння прийомами розумової діяльності» [31, с. 6].

В. Заварикін, В. Житомирський і М. Лапчик досить докладно висвітлюють блок-схеми трьох базових алгоритмічних структур: розвилки (повна і неповна, умовні конструкції), циклу (цикл-поки і цикл-до) і слідування [7, с. 20].

У навчальному процесі алгоритми можуть застосовуватися в готовому вигляді або, як пише В. Голіков, «з попереднім їх складанням». У першому випадку, на його думку, здійснюється в основному репродуктивна діяльність, а в другому – творча. «Повідомлення алгоритмів» в готовому вигляді «малоефективне і часто призводить до механічного їх застосування» [16, с. 36].

Л. Ланда пропонує чотири способи формування алгоритмічних процесів на основі навчання приписам:

- 1) попереднє заучування приписів (правил дій);
- 2) покрокове сприйняття приписів і покрокове їх виконання;
- 3) поопераційне відпрацювання процесу;
- 4) самостійне відкриття учнями алгоритмів.

На думку автора, четвертий спосіб спростовує широко поширену думку, що використання алгоритмічного підходу в навчанні «знищує» творчість. «Якщо застосування алгоритму не є творчим процесом, то його відкриття – процес, як правило, творчий» [17, с. 61]. Разом з тим, незважаючи на велику дидактичну цінність конструювання студентами алгоритмів, В. Голіков і Л. Ланда вважають, що за деяких умов з метою економії часу доцільним буде повідомлення «готових» алгоритмів.

Важливість зазначеної проблеми, зумовлена її основною метою використання алгоритмів в навчанні – це формування в студентів прийомів розумових дій.

З точки зору Л. Ланди, навчання студентів самостійного відкриття алгоритмів вимагає використання проблемного методу, оскільки завдання на самостійне відкриття алгоритму – це «типово проблемна (і часто дуже важка) задача».

Отже, алгоритм має безліч значень у теперішній час. Воно тісно пов'язане з багатьма фундаментальними науками. У навчанні знаходять застосування різні класифікації алгоритмів, які виконують різноманітні функції і виражені різними способами. За основу в нашому дослідженні ми беремо означення «алгоритм як набір викладених інструкцій, які описують послідовність дій виконавцю для досягнення результату, розв'язування поставленої задачі за скінчений час».

«Алгоритм – як припис...» – є зручним інструментом математичних досліджень. Теоретичні результати, які одержані в теорії алгоритмів, знаходять досить широке практичне застосування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Русанова О. О. Алгоритмічний підхід у навчанні майбутніх інженерів-гірників вищих технічних навчальних закладів: дис...канд. пед. наук: 13.00.04 / Русанова Олена Олександрівна. – Донецьк, 2006 – 220 с.
2. Чумаченко Е. К. Алгоритм // Логический словарь: дефорт. под ред. А. А. Ивина, В. Н. Переверзева, В. В. Петрова. – М. : Мысль, 1994. – С. 13.
3. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения / Ю. К. Бабанский – М. : Знание, 1987. – 80 с.
4. Мумряева С. М. Алгоритмический подход к изучению математического анализа в педвузе в условиях дифференцированного обучения: дис... канд. пед. наук. : 13.00.02 / Мумряева Светлана Михайловна. – Саранск, 2001. – 159 с.
5. Кнут Д. Э. Искусство программирования для ЭВМ: в 7 т. / Д. Э. Кнут. Т. 1-М. : Издательский дом «Вильямс, 1976. – 712 с.
6. Марков А. А. Теория алгорифмов / А. А. Марков. – М.-Л.; 1954. – (Труды МИАН. Т. 42).
7. Kolmogorov A. N. (1953). On the concept of algorithm, Russian Mathematical Surveys, v. 8, no. 4, pp. 175–176. 1958 г. июль–август т. XIII, вып. 4 (82) УСПЕХИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ НАУК. К ОПРЕДЕЛЕНИЮ АЛГОРИТМА [электронный ресурс] / А. Н. Колмогоров и В. А. Успенский – Режим доступа: http://lpcs.math.msu.su/~uspensky/bib/Uspensky_1958_UMN_Kolmogorov_Opredelenie_algoritma.pdf
8. Герасимова И. В. Использование алгоритмического подхода в обучении химии при решении задач интеллектуального развития учащихся: дис... кандидата. пед. наук.: 13.00.02 / Герасимова Ирина Владимировна. – Омск, 1999. – 216 с.
9. Быкова Г. Ф. Методы и средства формирования специфических мыслительных процессов при изучении курса начертательной геометрии / Г. Ф. Быкова // Развитие мышления средствами программированного обучения. Формирование алгоритмических и эвристических процессов. Под ред. Л. Н. Ланды и Л. Н. Сорокиной. – М., 1969. – С. 5–15.
10. Общая методика обучения химии : Учеб.-воспитат. вопросы : пособие для учителей / Т. В. Смирнова, М. В. Зуева, Т. З. Савин и др.; [под ред. Л. А. Цветкова]. – М. : Просвещение, 1982. – 223 с.
11. Вивюрский В. Я. Использование алгоритмических предписаний при составлении химических уравнений / В. Я. Вивюрский // Химия в школе. – 1980. – № 6. – С. 30–32.
12. Богданова Т. Г. Диагностика познавательной сферы ребенка / Т. Г. Богданова, Т. В. Корнилова. – М. : Роспедагенство, 1994. – 68 с.

13. Ланда Л. Н. Алгоритмизация в обучении / Л. Н. Ланда – М. : Просвещение, 1966. – 523 с.

14. Ланда Л. Н. Некоторые теоретические и экспериментальные проблемы алгоритмизации и программирования обучения / Л. Н. Ланда // Вопросы алгоритмизации и программирования обучения. Вып. 2. / [под ред. Л. Н. Ланды]. – М. : Педагогика, 1973. – С. 3–27.

15. Заварыкин В. М. Техника вычислений и алгоритмизация: вводный курс [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по физ.-мат. спец.] / В. М. Заварыкин, В. Г. Житомирский, М. П. Лапчик. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.

16. Быкова Г. Ф. Методы и средства формирования специфических мыслительных процессов при изучении курса начертательной геометрии / Г. Ф. Быкова // Развитие мышления средствами программированного обучения. Формирование алгоритмических и эвристических процессов. Под ред. Л. Н. Ланды и Л. Н. Сорокиной. – М., 1969. – С. 5–15.

17. Голиков В. Д. Использование алгоритма в процессе воспроизводящей и творческой познавательной деятельности учащихся : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. Д. Голиков. – М., 1983. – 185 с.

18. Ланда Л. Н. Умение думать. Как ему учить? / Л. Н. Ланда. – М. : Знание, 1975. – 64 с.

19. Зуева М. В. Совершенствование организации учебной деятельности школьников на уроках химии / М. В. Зуева, Б. В. Иванова. – М. : Просвещение, 1989. – 160 с.

20. Шавырина Г. В. Оперативность мышления: диагностика и тренировка / Г. В. Шавырина // Химия в школе. – 1995. – №5. – С. 41–45.

Рецензент: д. пед. н., доц. Курач М.С.

УДК 378.147

д. пед. н., доц. **Курач М.С.**
(КОГПА ім. Тараса Шевченка);
к. пед. н., доц. **Нищак І.Д.**
(ДДПУ ім. І. Франка)

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ХУДОЖНЬОМУ ПРОЕКТУВАННЮ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ

У статті наголошується на необхідності постійного використання новітніх інформаційних технологій у процесі підготовки учителів. На основі аналізу численних науково-педагогічних досліджень виокремлено найбільш перспективні напрями впровадження у процесі навчання художнього проектування майбутніх учителів технологій комп'ютерних засобів, серед яких важливе місце посідає використання комп'ютерної графіки.

Визначено можливості та резерви ефективного використання комп'ютерних графічних редакторів для підвищення активізації та результативності навчального процесу, зокрема на етапі візуалізації об'єкта проектування.

Подано порівняльну характеристику традиційних графічних засобів і можливостей комп'ютерної графіки в процесі художньо-проектної підготовки майбутніх учителів технологій.

Ключові слова: інформатизація, майбутні учителі технологій, художнє проектування, комп'ютерна графіка, графічні редактори.

The article emphasizes the necessity of constant usage of up-to-date information technologies in the preparation process of teachers. Based on the analysis of numerous scientific and educational researches singled out the most promising directions of implementation of computer means in the process of art and design teaching of would be technology teachers, among which an important place is given to the use of computer graphics.

There are determined opportunities and reserves of the effective usage of computer graphic editors to improve the activation and efficiency of the teaching process, especially at the visualization stage of the designing object.

The comparative characteristics of traditional graphic means and capabilities of computer graphics in the process of art and design preparation of would be technology teachers.

Keywords: informatization, future technology teachers, artistic design, computer graphics, graphic editors.

Сьогодні спостерігається активний процес розвитку інформатизації, який характеризується широким впровадженням сучасних інформаційних технологій у різні сфери людської діяльності. Інформатизація суспільства, з одного боку, дозволяє задовольняти інформаційні потреби окремої людини, а з іншого, – новостворена інформація одразу стає надбанням усього людства, сприяє демократизації суспільного життя, перетворюється на фундаментальний ресурс людської діяльності [11].

Інформатизація сучасного суспільства спричинила перетворення характеру професійної діяльності людини у зв'язку з впровадженням нових інформаційних технологій (ІТ), що, своєю чергою, змінило підходи до підготовки фахівців у різних галузях виробництва. Необхідно зазначити, що останнім часом спостерігаються певні трансформації й у сфері художньо-проектної діяльності, пов'язані з активною інтеграцією ІТ в структуру професійної діяльності дизайнерів та появою нових видів дизайну (стайлінг-дизайн, веб-дизайн, фіто-дизайн, кітч-дизайн, арт-дизайн, психо-дизайн, дизайн інтерфейсу та ін.).

Дослідження проблеми навчання художнього проектування майбутніх учителів технологій засобами комп'ютерної графіки передбачає попереднє з'ясування сутності поняття «інформаційні технології». Академік М. Жалдак визначає «інформаційну технологію» як сукупність методів і технічних засобів збору, організації, зберігання, обробки, передачі та подання інформації, що розширює знання і можливості людини з управління технічними та соціальними процесами [1]. Подібної думки дотримується І. Роберт, який сучасні засоби інформаційних технологій пропонує трактувати як програмно-апаратні комплекси, що функціонують на базі мікропроцесорної обчислювальної техніки, а також сучасні засоби і системи інформаційного обміну, які забезпечують збирання, створення, накопичення, зберігання, обробку та передачу інформації [10].

Під інформаційними технологіями В. Монахов розуміє сукупність технологічних систем, що виступають новим засобом і методом опрацювання інформаційних даних (створення, передавання, зберігання, подання) з найменшими витратами [5]. Інформаційні технології, на думку Є. Полат, – це

технології на базі персональних комп'ютерів і комп'ютерних мереж та засобів зв'язку, що відзначаються наявністю «дружнього» середовища (інтерфейсу) для роботи користувача [8].

Аналіз різних підходів до визначення поняття «інформаційні технології» уможливив уточнене формулювання дефініції «інформаційні технології навчання» (ІТН). Відповідно до цього, інформаційні технології навчання нами розглядаються як важлива інноваційна галузь педагогічної науки, що займається вивченням дидактичних можливостей інформаційних технологій та планомірним їх використанням у навчальному процесі з метою підвищення його ефективності.

Нині проблема комп'ютеризації навчання у вищій школі на всіх рівнях активно обговорюється провідними психологами, педагогами, методистами. Основні результати численних досліджень, проведених у цій царині науки, відображені й досить ґрунтовно описані в дисертаційних роботах та психолого-педагогічній літературі вітчизняних і зарубіжних науковців. Позитивні та негативні сторони комп'ютеризації освітньої галузі, психолого-педагогічні особливості застосування ІТ у навчальному процесі викладені в працях М. Жалдака, Ю. Машбиця, В. Монахова, Є. Полат, І. Роберт, О. Тихомирова та ін.

Візьмемо до уваги результати численних науково-педагогічних досліджень, можна виокремити три найбільш перспективні напрями впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес ВНЗ: перший – застосування інтелектуальних навчальних систем, що передбачає використання баз даних, систем штучного інтелекту та ін.; другий – використання системи гіпермедіа, електронних книг, педагогічних програмних засобів (ППЗ), автоматизованих навчальних систем тощо; третій – впровадження телекомунікаційних засобів навчання (комп'ютерні мережі; телефонний, телевізійний і супутниковий зв'язок).

Необхідно зазначити, що сучасні інформаційні технології активно впливають на систему освіти, поетапно змінюючи її зміст і технологію навчання. Провідна роль при цьому належить комп'ютерній графіці, особливо у процесі підготовки фахівців, професійна діяльність яких пов'язана з художньо-проектною діяльністю, вмінням використовувати комп'ютер для графічного відображення результатів роботи (створення ілюстрацій, схем, креслень, розробка проектів, тривимірне моделювання та ін.).

З огляду на актуальність та важливість обраної проблематики метою даної статті є виокремлення найбільш перспективних напрямів упровадження в процес навчання художньому проектуванню майбутніх учителів технологій засобів комп'ютерної графіки та визначення можливостей їх ефективного використання.

Комп'ютерна графіка – це своєрідний симбіоз знань з техніки й естетики рисунка, живопису, композиції, технічної графіки та можливостей сучасних комп'ютерних технологій. Вперше термін з'явився в 60-х рр. ХХ ст. у зв'язку з розвитком і вдосконаленням технологій відображення зображень на екрані монітора [2]. На думку Ю. Притули, комп'ютерна графіка – це комплекс апаратних і програмних засобів для створення, зберігання, обробки й наочного представлення графічної інформації з допомогою ЕОМ [9]. Комп'ютерну графіку, за словами В. Михайленка, доцільно розглядати як наукову дисципліну, що вивчає сукупність засобів та методів автоматизації кодування, обробки та декодування графічної інформації [4].

Комп'ютерна графіка, як стверджує В. Мураховський, – це спеціальна галузь інформатики, яка займається методами і засобами створення й обробки зображень за допомогою програмно-апаратних обчислювальних комплексів. Вона охоплює усі види і форми подання зображень, доступних для сприйняття людиною або на екрані монітора, або у вигляді копії на зовнішньому носії (папір, кінострічка, тканина та ін.) [7]. Дещо інше визначення пропонує В. Кондратова, яка під комп'ютерною графікою розуміє процес створення та маніпуляції графічними зображеннями об'єктів, процесів чи явищ, що представлені у вигляді комп'ютерних геометричних моделей [3].

Узагальнюючи вище викладене, у контексті дослідження під комп'ютерною графікою розуміємо спеціальну галузь інформатики, об'єктом вивчення якої є сукупність методів створення, обробки та відображення художньо-графічної інформації засобами комп'ютерної техніки та виведення цієї інформації на площину (здебільшого паперовий носій) для подальшого використання.

Завдяки широкому впровадженню інформаційних технологій у різних галузях людської діяльності спектр використання комп'ютерної графіки достатньо різноманітний:

1) науково-дослідницькі роботи – для моделювання (імітації) складних подій та важко прогнозованих ситуацій, дослідження багатofакторних процесів у різних галузях науки і техніки; наочного демонстрування результатів розрахункових робіт (побудова графіків, діаграм тощо);

2) проектно-конструкторські роботи – візуалізація результатів винахідницької діяльності, проектування, конструювання та моделювання технічних об'єктів з автоматизованим виконанням необхідної конструкторсько-графічної документації (ескізи, креслення, схеми та ін.);

3) дизайнерська діяльність – для розробки дизайн-проектів, створення графічних композицій, оформлення друкованої продукції (ретушування зображень, створення та редагування колажів, колірне і тонове корегування зображень та ін.);

4) комп'ютерна анімація та мультиплікація – моделювання анімаційних об'єктів, створення мультиплікаційних фільмів і рекламних роликів, монтаж відеофайлів та ін.

Нині комп'ютерна графіка широко використовується у процесі підготовки фахівців різного профілю, зокрема і вчителів технологій. Основними завданнями вивчення можливостей комп'ютерної графіки у процесі навчання художнього проектування є залучення студентів до роботи з сучасними графічними редакторами, формування художньо-проектних знань й умінь, розкриття творчого потенціалу, розвиток креативності тощо.

Враховуючи специфіку проблематики наукового пошуку, а також з метою успішного розв'язання поставлених завдань, необхідним вважаємо дослідження можливостей використання комп'ютерної графіки в галузях проектно-конструкторської та дизайнерської діяльності, які можна розглядати як своєрідний симбіоз, що служить основою навчання художнього проектування майбутніх учителів технологій.

Використовуючи засоби комп'ютерної графіки, завдання художнього проектування розв'язуються значно простіше, ніж традиційним способом. З одного боку, зображення легко редагується, з іншого – для порівняння різних варіантів роботи достатньо зберегти ескізи майбутнього художнього проекту в

декількох файлах шляхом багаторазового копіювання об'єкта та внесення змін до кожного дублікату. При цьому отримуються суттєві переваги: відсутність обмеження площею аркуша паперу чи робочого столу; можливість генерування численних ідей і варіантів творчого пошуку, оскільки зникає потреба щоразу перемальовувати контури вихідних елементів художнього проекту; можливість видозмінення, уточнення форми, кольору об'єкта художнього проектування тощо.

Важливою перевагою комп'ютерної графіки є можливість подання об'єкта художнього проектування у вигляді, максимально наближеному до реального, що досягається завдяки фотореалістичному відтворенню його найдрібніших конструктивних елементів. Наприклад, при візуалізації проекту засобами тривимірної комп'ютерної графіки, достатньо легко забезпечується багатоплановість представлення просторової форми об'єкта, оскільки він розташовується у спеціальному віртуальному середовищі, якому притаманні властивості реального простору.

Комп'ютерна графіка надає широкі можливості для підвищення ефективності процесу проектування технічно складних об'єктів. Набагато швидше й простіше спроектувати модель майбутнього об'єкта проектування засобами комп'ютерних технологій, ніж користуватися методами аналогового моделювання. Відомо, що процесу виготовлення будь-якої продукції передують створення моделі, прототипу майбутнього виробу, яка дає загальне уявлення про його форму, зовнішній вигляд, функціональні особливості, і лише після цього розробляється пакет відповідної конструкторсько-графічної документації [6].

Використання засобів комп'ютерної графіки у процесі художнього проектування виробів створює можливості для більш точного представлення форми об'єкта, пропорцій і взаємного співвідношення його конструктивних елементів; забезпечує фотореалістичне відображення колірної гами поверхонь та їх фактури.

Варто наголосити, що суттєва перевага використання засобів комп'ютерної графіки відчутна на етапі візуалізації об'єкта проектування. Традиційно для передачі фактури матеріалу поверхні об'єкта класичними графічними засобами використовуються різні технічні прийоми: 1) накладання прозорого лесування на білому папері або гризайльній основі; 2) корпусне накладання гуаші або темпері; 3) напилення аерографом; 3) моделювання форми м'яким олівцем або пастеллю на темперній основі; 4) імітація текстури різних поверхонь, використовуючи техніки набризку, продряпування, відтискання фактурних матеріалів та ін.

Візуалізуючи об'єкт проектування у середовищі графічного редактора, забезпечується успішне розв'язання низки завдань, пов'язаних з гармонією колірного рішення, текстуризацією необхідних конструкційних матеріалів, цілісністю і графічною єдністю зображень, наочністю об'єкта художнього проектування тощо.

Застосування технології комп'ютерної графіки сприяє реалістичному представленню зовнішнього вигляду художнього проекту за рахунок використання різноманітних текстур, фактур, середовищ, матеріалів, які неможливо отримати традиційними засобами. Крім цього, відбувається автоматична побудова тіней об'єкта залежно від його положення у віртуальному просторі, параметрів джерела світла та ін.

У комп'ютерних технологіях результати художньо-проектної діяльності фіксуються у вигляді графічних файлів різного типу. Вони можуть бути відображені на екрані монітора в будь-який момент часу і є більш інформативними, порівняно з ескізами та кресленнями, виконаними від руки або за допомогою креслярських інструментів. При цьому, відносна легкість трансформації об'єктів проектування дозволяє створювати за однаковий проміжок часу значно більшу кількість можливих варіантів розв'язання художньо-проектного завдання. Тому, спостерігаючи за конкретними результатами художньо-проектної діяльності, виникає можливість завчасно оцінити створені варіанти та внести необхідні корективи.

Дидактичний відбір найпоширеніших редакторів комп'ютерної графіки (Adobe Photoshop, Corel Draw та 3D Studio Max) зумовлює необхідність аналізу основних можливостей обраних програмних засобів для реалізації художньо-проектних завдань у процесі фахової підготовки майбутніх учителів технологій.

Графічний редактор *Adobe Photoshop* є лідером з-поміж програм, що працюють із растровою графікою – зображеннями, у яких найменшим структурним елементом виступає піксель (точка). Adobe Photoshop дозволяє редагувати скановані зображення, а також надає великі можливості для творчої діяльності зі створення оригінальних зображень у традиційних техніках рисунку та живопису засобами комп'ютерної графіки. Основна ідея від творців редактора Adobe Photoshop полягає у широкому застосуванні можливостей програми при роботі з багатшаровими зображеннями, а також різноманітність способів виділення графічного об'єкта. Необхідним мінімумом для ефективного використання програми Adobe Photoshop у художньо-проектній діяльності є: 1) знання характеристик растрового зображення (розмір, роздільна здатність, колірний режим); 2) робота з палітрою кольорів; 3) уміння користуватися інструментами виділення об'єкта; 4) робота з інструментами рисунку та ретушування; 5) уміння працювати з шарами зображення.

Завдяки набору ефектних фільтрів графічний редактор Adobe Photoshop отримав широке використання у процесі стилізації майбутніх виробів під різні види художньо-графічного оздоблення (карбування, випалювання, мозаїка, інкрустація, вишивка та ін.)

Вивчення програми Corel Draw передбачає ознайомлення студентів із основними принципами та технологією створення векторної графіки й особливостями роботи з векторними об'єктами. Студенти повинні досконало ознайомитися з інтерфейсом програми (рядок меню, робоче поле, смуги прокрутки, панель графічних інструментів, стандартна панель інструментів, панель атрибутів, докер-вікна, способи масштабування робочого поля тощо) та можливими способами його налаштування, враховуючи конкретні вимоги користувача. Інтерактивне редагування контуру об'єкта дозволить студентам змінювати його за власним бажанням, моделюючи необхідну форму. Використання засобів редагування контуру, налаштувань його параметрів сприятиме творчому підходу до виконання навчального завдання.

Не менш важливою є робота з шарами зображень, об'єднання об'єктів у групи та їх порядок в ілюстрації, використання різних типів заливання замкнених контурів, робота з колірними моделями та палітрами програми, що сприяє формуванню умінь створення колірних композицій, успішному розв'язанню дизайнерських рішень у процесі художнього проектування.

3D Studio Max (3ds Max) – повнофункціональна професійна програмна система, розроблена компанією американською транснаціональною корпорацією Autodesk, що містить найсучасніші засоби для художників і фахівців у галузі мультимедіа для створення і редагування тривимірної графіки та анімації.

Потужні інструментальні засоби програми ефективно й надійно реалізуються на практиці, тому 3D Studio Max вважається одним із найпотужніших і найпопулярніших пакетів тривимірної графіки. Моделювання архітектурних інтер'єрів і фасадів, анімація персонажів, фотореалістичні 3D сцени, візуалізація фізичних процесів – далеко не повний перелік завдань, які успішно розв'язуються цією програмою.

Відзначимо значні можливості 3D Studio Max при роботі з матеріалами та текстурами. На етапі підготовки та призначення матеріалів забезпечується надання об'єктові візуальної правдоподібності, що наближає якість моделі до реального вигляду. Працюючи з матеріалами, можна налаштовувати такі характеристики: сила блиску, прозорість, дзеркальність, рельєфність, фактурність тощо. До складу матеріалів також можна включати реальні фотографії та інші зображення для розширення можливостей візуалізації об'єкта чи тривимірної сцени.

У процесі художньо-проектної діяльності враховуються не лише функціональні властивості виробу, а й зовнішній вигляд, естетичність форми, відповідність колірного рішення, правильність текстуризації матеріалу та ін. Тому на етапі художнього проектування майбутнього об'єкту праці важливим є його попереднє моделювання з фотореалістичним відтворенням форми та просторовим компонуванням усіх конструктивних елементів. Розв'язання цього завдання стає можливим із використанням інструментальних засобів редактора тривимірної графіки – 3D Studio Max.

У таблиці 1 наведено порівняльну характеристику традиційних графічних засобів і можливостей комп'ютерної графіки в процесі художньо-проектної діяльності.

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика традиційних графічних засобів
і можливостей комп'ютерної графіки**

Складові художньо-проектної діяльності	Традиційні графічні засоби	Комп'ютерна графіка
Графічні навички	Узагальненість, свобода у використанні, прямий зв'язок з мисленнєвими процесами.	Специфічні прийоми комп'ютерної графіки вимагають спеціального засвоєння та відпрацювання відповідних навичок.
Зображення просторових об'єктів	Робота на площині (ортогональні проекції, перспектива, аксонометрія).	Робота на площині у вікнах проекцій з автоматичним отриманням наочних зображень у віртуальному просторі (або навпаки). Легкість представлення об'єктів у будь-якому ракурсі.
Якість графічної роботи	Внесення змін у художній проект вимагає повторного виконання зображень.	Багатоваріатність зображень, більш точне і якісне їх представлення з позицій естетичних, ергономічних вимог. Можливість легко видозмінювати художній проект, корегувати остаточний результат.

Складові художньо-проектної діяльності	Традиційні графічні засоби	Комп'ютерна графіка
Композиція	Обмеженість площиною, розмірами аркуша паперу і площею робочого місця.	Практично необмежений віртуальний простір.
Наочність і візуалізація, ефекти освітлення	Імітація освітлення і фактури поверхонь обмежена рівнем володіння зображувальними техніками та можливостями графічних матеріалів. Велика умовність зображення об'єктів.	Різноманітність матеріалів і текстур, можливість створення реалістичних зображень. Можливість створення та редагування джерел освітлення, врахування результатів впливу зовнішнього середовища (вологи, температури, вітру) та ін.
Демонстрування художнього проекту	Макетування з використанням різноманітних матеріалів або виконання прототипу в матеріалі	Можливість анімації проекту, демонстрування функцій моделі в статиці та динаміці.

Отже, комп'ютерну графіку доцільно розглядати як спеціальну галузь інформатики, об'єктом вивчення якої є сукупність методів створення, обробки та відображення художньо-графічної інформації засобами комп'ютерної техніки і виводу цієї інформації на площину (здебільшого паперовий носій) для подальшого використання. Основними завданнями вивчення можливостей комп'ютерної графіки у процесі навчання художнього проектування є залучення студентів до роботи з сучасними графічними редакторами, формування художньо-проектних знань й умінь, розвиток творчого потенціалу особистості. Використання засобів комп'ютерної графіки у процесі художнього проектування виробів створює можливості для більш точного представлення форми об'єкта, пропорції і взаємного співвідношення його конструктивних елементів, а також забезпечує фотореалістичне відображення колірної гами поверхонь та їх фактури.

Перспективами подальших досліджень актуалізованої в статті проблематики можуть бути пошуки оптимальних технологій поєднання традиційних та сучасних методів і засобів художнього проектування, дидактичний відбір програмного забезпечення для «нової української школи» тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жалдак М. І. Система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі / М. І. Жалдак // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. – 2011. – №. 11. – С. 3–15.
2. Искусство дизайна – с компьютером и без... – 2-е изд. / Пер. с англ. В. Г. Иоффе. – М. : КУДИЦ-ОБРАЗ, 2005. – 208 с.
3. Кондратова В. В. Дидактичні умови застосування комп'ютерної графіки в навчанні учнів 5-7 класів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / В. В. Кондратова. – Харків, 2004. – 189 с.
4. Михайленко В. Є. Тлумачення термінів з прикладної геометрії, інженерної та комп'ютерної графіки : навч. посібн. [для студ. інж.-тех. спец. вузів III-IV р.а.] / В. Є. Михайленко, В. М. Найдиш. – К. : Урожай, 1998. – 198 с.
5. Монахов В. М. Что такое новая информационная технология образования / В. М. Монахов // Математика в школе. – 1990. – № 2. – С. 47–52.

6. Мочалов Г. А. Методические аспекты обучения художественной обработке материалов в образовательной области «Технология» с использованием компьютерных технологий (на примере обработки керамики): автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Г. А. Мочалов. – М., 2003. – 17 с.

7. Мураховский В. И. Компьютерная графика / В. И. Мураховский; Под ред. С. В. Симоновича. – М. : «АСТПРЕСС СКД», 2002. – 640 с. : ил.

8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие [для студ. пед вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева и др.; под ред. Е. С. Полат. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 272 с.

9. Притула Ю. И. Исследование возможностей компьютерных программ для обучения графике студентов факультетов технологии и предпринимательства педагогических вузов: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Притула Юлия Игоревна. – М., 2004. – 269 с.

10. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы / И. В. Роберт. – М. : Наука, 1991. – 323 с.

11. Торубара О. М. Формування готовності у майбутніх учителів трудового навчання до використання інформаційних технологій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Торубара Олексій Миколайович. – Ін-т вищої освіти НАПН України. – К., 2009. – 32 с.

Рецензент: проф. Безносьук О. О.

УДК 372.811.1:005:591

PhD Syrotyuk M.V.
(Taras Shevchenko KRHP Academy)

COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES CHALLENGES

The article deals with the modern approaches to the foreign language lesson conducting. The attention is paid to language competence forming via communicative technologies and e-learning environment. The article contains communicative technologies challenges, praiseworthy and critical points of view towards technology implementing in the teaching and learning process. High school system is called to be an important social, historically formed institution which is responsible for the accumulation and recreation of scientific and professional knowledge. The understanding of the fact that the reason of state's welfare lies in the priority of qualitative education will bring light to the people's mind.

Keywords: *communicative technologies, e-learning, computer oriented learning environment, foreign languages, online courses.*

Стаття освітлює основні підходи під час заняття з вивчення іноземної мови. Увага звертається на формування мовленнєвої компетенції за допомогою комунікаційних технологій та електронного навчального середовища. Праця вказує на виклики комунікаційних технологій, а також на позитивні та негативні точки зору щодо імплементації ІТ під час процесу викладання. Вища школа покликає бути тією важливо, історично сформованим інститутом, що відповідає за накопичення та рекреацію наукових та професійних знань. Розуміння факту, що причиною добробуту громадян лежить у пріоритетності

якісної освіти, дасть можливість змінити схоластичне відношення студентів до навчання, а викладачів – до надання якісних освітніх послуг.

Ключові слова: комунікаційні технології, електронне навчання, комп'ютерно орієнтоване навчальне середовище, іноземні мови, онлайн курси.

Problem raising. Modern society opens new frontiers for learners and teachers though its challenges require more effort, power and research. An educational establishment is called to prepare highly-qualified, competent and confident before he faces the demand of today's labor-market. And, unfortunately, not all graduating students are able to cope with the stormy waves of current employment. Thus, parents and the state itself have trusted their children to high-school system as the place where the latter form themselves not just as specialists but also as a man which is ready for any challenge of society. Thus the background and the springboard for the learners at any educational establishment is the learning environment. And if we discuss the acquiring of the appropriate language competence, we appeal to e-learning, mobile learning, virtual and distance learning. B.Wilson suggested that learning environment is a place where people can draw upon resources to make sense out of things and construct meaningful solutions to problems [8, p. 3].

The analysis of the recent research works and publications. P. Ford concretized the definition where learning environment is viewed as a community with its own culture and values providing a variety of learnplaces that support student learning [4, p. 146].

R. Webster proposed the definition of personalized e-learning environment (PELE) as a virtual leaning environment which acts as an interface to learning resources as well as to other learning systems and environments. The process of developing the PELE is regarded as a way of enabling students to develop as autonomous learners in that it helps them to think about their own learning in a structured manner [7 . 4].

According to G. Dudeney and N.Hockly, "technophobe" refers to those of us who might be wary of new developments. "Digital native" refers to someone who grows up using technology and who feels comfortable and confident with it, as today's children. "Digital immigrants" are those who have come late to the world of technology [3, p. 8-9].

The aim of the article. The aim of the article is to spill the light on the effective management of language laboratory and multimedia centers in the process of foreign language learning and teaching.

The exposition of the main material. Speaking about economic charges no one contradicts that its installing, functioning and supporting needs and costs much. And many leaders of educational establishments in Ukraine see no need in retaining the whole powerful multimedia centre if the computer class exists. Taking into account economic expenses and financing one should use all possible opportunities to achieve our educational aim. And if this aim is in forming foreign language competence, one should do his best to use authentic sources of a foreign language.

Though multimedia center functioning does not promise the high language competence acquiring by itself. A range of computers in any language laboratory will not be enough to encourage students to learn a foreign language and to be motivated to push beyond their limits. One more prominent and vital participant is needed – a qualified teacher whom the PC will never substitute.

The majority of foreign language teachers are speakers of the same language as students. So learning of foreign language for the former had been artificially as well.

Lucky are the students and the teacher himself if there was an opportunity either to live, work or at least to travel abroad. If not, the only difference between the learners and the teachers is the age. Unfortunately, at present, Ukraine does not see the necessity for the foreign language students to have some practice abroad in the country the language of which they had learned. And one of the “inner” and much more cheaper way-outs to such a problem, is modern language laboratory functioning.

The development of informational society is impossible without active use of information technologies at all levels of educational system as this is the process of providing the education system with the theory and practice of development and use IT, oriented at realization of psycho0pedagogical objectives of learning and upbringing.

If we characterize a personal computer just a technological learning device, we will soon understand that the role of the latter one is bigger than we have imagined. Its work should be forecasted, controlled and observed before, during and after the lesson.

While conducting the lesson in technology classroom, the teacher should remember some factors which will influence the result of foreign language competence. Among them:

1. Individual learning. Multimedia learning programs open new opportunities and borders for learners’ process. But not all can use this “learning freedom”. Much attention, observation and control should be given to such group of students (pupils). Individual work should acquire some features of self-work, self-control which can be achieved after permanent psychological and educational teachers’ help;

2. Attention dispersion. This factor can be the result of failed teacher’s work. While working in the technology classroom, the learners can be side-tracked if the learning material was not organized well and the classroom activities were not managed in a proper way. And the learner can be tempted to browse some proposed links and website. That requires hard work of the teacher to concentrate the learner at the process of learning and cognition;

3. Lack of interactivity. The level of live interactivity between the learner and the screen (monitor) is far from the level of interpersonal communication. Thus, interactivity in the technology classroom should not consist just of working at the computers but involve different forms and methods of work;

4. The absence of proper feedback. Unfortunately, the feedback in multimedia programs is limited by the answer “yes/correct” or “no/incorrect”;

5. Insufficient teachers’ and learners skills in the application of ICT;

6. The complexity of learning material designing. The work in the technology classroom quite often is really more difficult than to put down a lecture. It takes more strength, imagination, attention, creative and logical thinking;

7. The use of time. Some teachers can not forecast the lesson in time context. That causes insurmountable troubles in material understanding, group and solo work;

8. Accessibility. Not all learners have got necessary software and hardware in their disposal that can limit learning a foreign language with the help of ICT;

9. The complexity of software and hardware use;

10. The complexity of reading the learning material from the screen and others.

The importance of research of IT acquires great value among teachers, methodologists, scientists though the absence of exact and concrete psycho-pedagogical learning basis causes the gap between potential and real opportunities of personal computer in learning process.

High school system is called to be an important social, historically formed institution which is responsible for the accumulation and recreation of scientific and professional knowledge. Its importance in the society forming is confirmed by the world experience. Strategic doctrine of industrially developed countries is based on the development of person's potential, and education system as the essential part of it, plays a vital role in this permanent and fleeting process. Some countries of the Eastern Asia like Japan, Southern Korea, Thailand and others were able to approach and almost overtake industrially developed countries by concentrating their attention at all levels of education. The understanding of the fact that the reason of state's welfare lies in the priority of qualitative education will bring light to the people's mind.

Computer-oriented learning environment actualizes the development of approaches to the use of the IT potential for the personality development, his activity level raising. Student's work in such an atmosphere and environment promotes a student to create new strategies of decisions search to forecast the results of the already made learning, practical or creative decisions by the objects, phenomena and process modeling and interconnections between them.

Computer-oriented learning environment as a part of education system has to contain knowledge kernel, which must be assimilated by the students. Students can work independently, in an individual profile and tempo.

Computer-oriented learning environment should cooperate in the "student-teacher-technical tools" system which will predetermine person's cognitive and motivation capacity extending the opportunities for available learning material access in the terms of restricted studying time in the form of individual and personified work. The structure and functioning of computer-oriented learning environment determines the readiness level of a student to individual creative practice, training and work.

The use of information-communication technologies promotes the understanding and realization of similar and different peculiarities between speech acts of foreign language and mother tongue.

New tasks for learning in the computer-oriented learning environment appear in the context of information society especially with the development of learning material constructing, creating new age of video and e-books which are specially oriented at autonomous (independent) computer learning.

Thus, essence and content characteristics of educational IT carry out multifunctional character which shows their powerful person-oriented potential that creates real pre-conditions for personification of professional specialists' preparation.

The creation of computer-oriented learning environment is directly connected with the development and implementation of communication technologies which are called to provide operational connection and access to information resources in any knowledge sphere without restrictions in volume and speed.

Due to the functioning of computer-oriented learning environment a student "penetrates" into some complicated learning personification process which shows him the limitless boundaries of his mind, imagination work in the classroom but actually far away it. The functioning of this system is the key to his learning, individual success and development. Here the learning process receives his preference, interest and dedication. Learning process acquires new forms and look attracting the student to assimilate new knowledge, to form new skills and habits, to develop imagination, mental or physical abilities, to present his inner world through speech, face, movements and screen. The work in computer-oriented learning environment becomes a powerful factor in

professional and personal development of student personality, promotes actualization of his inner potential opportunities and needs and forms motivation to learning and self-development.

The potential of IT in education appears in a different way and contains such opportunities:

- methodology and strategy improvement of educational content selection, change insertion to the process of traditional disciplines;
- learning efficiency raising, its personalization, individualization, organization of new cooperation forms in the learning process, content and character change of the teacher's and student's role;
- modernization of management mechanisms of education system, educational process, its planning, organization and controlling.

Leading link of the informatization process is the change of its objectives and lesson content:

- the content of the disciplines;
- a wide use of informatization means;
- a deep informatization impact on the objective of the learning process.

As all youth lives side by side with technology, the teacher's aim should be to create all possible conditions to bring students' outside world in the classroom. Almost all languages are well mediated nowadays. Thus using the Internet the teacher will present the students powerful and interesting opportunities for communication, interaction and collaboration. Students are encouraged to communicate not just with their group mates in the classroom but with those who are physically and geographically apart. Doing this, new ways for practicing language are opening. ICT provide appropriate basis for the development of main language skills – speaking, listening, writing and reading.

Speaking about foreign language competence, the teacher himself should realize that phonetic, lexical skills should become automatic in the target language. It should not cause any troubles or language barriers for the student to express his own point of view in an oral or written form. If we speak about secondary education one should take into account the fact that lesson time doesn't propose the teacher much time for theory, explanation, examples. Practical exercises take main part in foreign language teaching. As a result these exercises whether phonetic or lexical should contain practical orientation.

The foreign language teacher is not always the best example of the speaker of a foreign country: his articulation, pronunciation, and speech in general, physical, psychological, emotional state does not always reflect the best model for pupils to follow. Sometimes he can contradict himself by proposing different variants of intonation or stress patterns by distracting.

Speaking about teaching pronunciation, intonation, speaking in general, the teacher can use a wide range of opportunities that IT suggests. For example, using any sound editor, e.g. Sound forge or just microphone, the teacher can ask the pupil to record his homework (a list of new words, any set-phrases or sayings) digitally at home. Then he sends it either via e-mail, Skype or using social networks, web camera to the teacher. The teacher analyzes pupil's recording and tries to correct it and to explain the pupils how, where and when correct and make it perfect. At the next lesson, the pupil will be ready to present an appropriate version of his homework in front of the classroom. This pre-lesson (distance) work will make him confident and motivated at our lessons. The

question is: "Is the teacher ready to find 25 minutes for his pupils to keep in touch outside the classroom?" If the teacher continues his work outside the classroom or language laboratory, the flow of learning a foreign language will become permanent, emotionally coloured and positively receipted.

Unfortunately, many teachers ignore training in the use of information-communication technology. Teachers do not pay enough attention to the lesson preparation and thus very often are far less skilled than their own students. A gap arises not just between students and the teacher but between the latter and the technology. Some decades ago the teacher was the main person who conducted the foreign language lesson. All attention and efforts were directed to satisfy his demands. But implementing ICT in the classroom opens not just new horizons for the teacher but causes new demands, first of all, for his readiness to conduct the lesson on the appropriate pedagogical, methodological and technological level. If any of these components are beyond his attention or control, the lesson is expected to be unsuccessful.

Speaking about teacher's readiness to implement ICT at his lesson, we must admit that teaching with technology should be as natural as it was with books, papers and pens.

Despite of all points of view at technology use, not many teachers see the benefit of using IT in the classroom: they may lack confidence, training in controlling lesson procedures and so on.

On the other hand, there is a group of teachers who conduct lessons in the technology classroom but their role is almost passive one. They are present physically but their work is not seen at all. They start the lesson and give up the students in front of the screen for the rest 70 minutes sitting at their own desk or browsing the Internet.

According to Pasov Y. I. active implementation of articulation-motion memory is a main condition of effective remembering of language material since real assimilation starts from imitation and not even from listening [2, p. 39]. If phonetics is taught in the computer-oriented learning environment, pupil is able to penetrate into world of authentic language. Watching the movements, gestures, face expression on the PC screen, the pupil can come close at hand to the speakers. One more advantage of learning a foreign language in a multimedia resource centre is that each pupil can train articulation/pronunciation in the isolated acoustic atmosphere from the classroom. If all pupils repeat some words, word-combinations after the speaker, the result of correct assimilation can be sometimes taken with a pinch of salt: some pupils speak louder, some of them are quieter, the others do not repeat at all. Working at PC each pupil is encouraged to be engaged and to respond for himself not for the rest of the classroom. Each pupil can select the best speed of information and learning material processing.

Learning a foreign language needs its permanent mastering. If the language is taught only at the lesson, the result will not be satisfying: the pupil should continue his learning a foreign language at home, outside the school, on the way to school or home. Due to the opportunities of IT this dream has become a reality. Much benefit can be found by the pupil by recording his voice, some phonetic phenomena. He can compare the latter one with the authentic variant. Then he can analyze both variant, watch sound diagram and correct his own speech if needed.

During the lesson the teacher should bear in mind that between the student and himself one more participant appears – a personal computer which is an essential recipient in the learning process. In an ordinary classroom the teacher can not observe,

control and check pupils' understanding of new lexical material simultaneously. And if the teacher does his best to achieve that doesn't mean that all pupils are able to acquire essential lexis and know how to use it in practice. IT proposes different levels of difficulty, various task speed, different topics that make pupil motivated and interested during and after the lesson.

Supporting the integration tendencies of cognition, the process of education informatization actualizes the design and development of approaches to the potential use of information technologies in order to develop the personality of a student, his alternative thinking, imagination, attention, abilities.

Speaking about psychological atmosphere the teacher should take into account tiredness and emotional climate at the lesson. The pupils get tired and nervous every time the lesson is boring, monotonous and predictable. As M. Heidegger, the German philosopher suggested that if one wants start to learn a cognitive skill, ICT can allow the learner to access at a distance a series of well designed cases that will throw the learner in the proper situations, give the learner access to rules and procedures, and allow the learner to experiment with emotions and involvement. Thanks to computer-based cooperative work tools, the distant professor can also organize discussions that will enhance classroom teaching. [5, p. 38-39].

Conclusion. Information communication technologies individualize the learning and teaching process by introducing adaptive learning programs of various levels. Learning multimedia programs promotes the adequate design of content components of the learning material, individual and independent way of full or shortened learning variant. Mastering of correct pronunciation, intonation, recognition and understanding of authentic fragments and texts in a foreign language, other opportunities that personal computer suggests for inner and outer communication, information passing promotes students' motivation greatly to the learning process, learning and improving the level of the foreign language competence.

Speaking about the efficiency, we should bear in mind the importance of an adequate choice of these or those technical aid and the methods they are penetrated into the process of teaching. So, while using multimedia resources one should take into consideration many vital aspects.

When we analyze the innovational potential of the teacher, we realize that he is endowed with the amount of socio-cultural and creative characteristics and oriented on the continual improvement of his pedagogical activity and always ready to perception, elaboration and the use of innovations in the educational process.

During the process of teaching English with technology, the teacher should bear in mind that his role becomes more and more prominent and vital. The student should feel "protected" himself in this innovational world. It's impossible to achieve if the teacher is indifferent to the process of teaching, or if the student is left alone before a computer screen, and the teacher is just a passive spectator or even absent at the lesson.

Thus we emphasize on the teacher's management and presence during teaching a foreign language with innovational technology.

ЛІТЕРАТУРА

1. Морська Л. І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов : навчальний посібник / Л. І. Морська. – Тернопіль : Астон, 2008. – 256 с.
2. Пасов Е. И. Коммуникативный метод обучения иномязычному говорению. – М. : Просвещение, 1991. – С. 39.

3. Dudeney G., Hocky N. How to teach English with technology / Gavin Dudeney, Nicky Hochky // Pearson Education Limited: Edinburg Gate, Harlow, 2008. – P. 8–9.
4. Ford P., Goodyear P., Heseltine R., Lewis R., Darby J., Graves J. Managing change in higher education: A learning environment architecture / P.Ford, P.Goodyear, R.Heseltine and others // Society for Research in Higher Education and Open University Press. – 1996. – P. 146.
5. Francisco J. Garcia Penalvo. Advances in E-learning: Experiences and methodologies / J.Francisco, G.Penalvo // Information Science Referece. – Hershey. – 2008. – P. 38–39.
6. Harmer J. How to teach English / J.Harmer // Pearson Education Limited: Edinburg Gate, Harlow, 2009. – 176 p.
7. Webster R. A reflective and Participatory Methodology for E-learning and Lifelong Learning / R. Webster // Advances in E-learning: Experiences and methodologies / J.Francisco, G.Penalvo // Information Science Referece. – Hershey. – 2008. – P. 4.
8. Wilson B. What is a constructivist learning environment? In B.g.Wilson (Ed.) / B. Wilson // Constructivist learning environments: Case-studies in instructional design: Educational Technology Publications. – 1996. – P. 3.

Рецензент: д. пед. н., проф. Щербяк Ю.А.

dr. hab. **Tomaszewski Roman**
(Akademia Pomorskaw Słupsku)

АКАДЕМИЧЕСКИЙ КАПИТАЛИЗМ И УНИВЕРСИТЕТСКАЯ МИССИЯ (ПРАВДА В КАЧЕСТВЕ ТОВАРА НА РУБЕЖЕ XX – XXI СТОЛЕТИЙ)

Во второй декаде XXI века университеты стремятся исполнять свою миссию, как и девятьсот лет тому назад, поскольку миссия, в сущности, не изменилась. Изменились условия, среди которых самым важным оказался академический капитализм. Современная высшая школа перестала быть элитарной, при этом ее функции существенно расширились. К научным и дидактическим целям в условиях Центрально-Восточной Европы присоединилось другое задание – поддержка процессов, направленных на стабилизацию демократии. Несмотря на попытки трактовать университет как сферу услуг, академическая среда успешно хранит университетский этос. Если попытки превратить университет в еще одну продуктивную инстанцию можно назвать эффектом революции недообразованных масс, в недалеком будущем это может вызвать контрреволюцию (нео)интеллигенции, которая стоит на страже академического этоса.

Ключевые слова: университетская миссия, капитализм, революция, академический этос.

In the second decade of the twenty-first century, universities are trying to fulfill its mission. The essence of this mission has not changed from 900 years. Only the circumstances are different, among which the most import ant turned out to be the academic capitalism. Modern college ceased to be exclusive, but at the same time there was an increase of its functions. To the tasks of teaching and scientific research in the

conditions of Central and Eastern Europe has been included the stabilization and the promotion of democracy. Despite the attempts of treating the university as the "service provider", the academic environment is protected by its ethos. If the attempts to transform the university into one more manufacturing company can be called the effect of the revolution of uneducated masses, in the near future, it could trigger a counter-revolution of (neo) intelligence, defending the academic ethos.

Keywords: university mission, capitalism, revolution, academic ethos.

В основе современного университета лежала идея о синтезе различных дисциплин и научных направлений в рамках одного вуза, а также принцип неотделимости дидактики от научных исследований, – что и вызвало рост карьер профессуры, а одновременно требовало гарантий для академических свобод (свобода исследований и презентации их результатов). Указанные явления стали возможными, когда современное государство в качестве защитника и спонсора университета отказалось от роли цензора и контролера вуза исходя из своих интересов (в хорошем смысле слова). Это означало формирование партнерских отношений между университетом и государством, которое и финансировало университет. Следует также подчеркнуть, что в период формирования современного университета обучение в его стенах оставалось платным до середины XX века¹. Несмотря на партнерские отношения между профессором и студентом (обусловлено университетским балансом между научными исследованиями и дидактикой), они не превращались в отношения клиент (студент) – продавец услуг (преподаватель). В миссию университета были инкорпорированы дидактические и научные задания: это сопровождало технологическому прогрессу, а также стабилизировало такие понятия, как свобода и демократия внутри вуза и в обществе, которому служит данный вуз².

Относительно быстро, однако, вузам приписали утилитарные функции и, начиная с 20 – 30-х годов XX века, процесс усиливается, хотя существуют региональные отличия. Более успешные западные общества проявляют большую гибкость в вопросах рыночного регулирования в процессе управления высшими учреждениями. Однако менее богатые общества Центральной Европы и бедные страны Восточной Европы не могут позволить себе подобные трансформации – для начала им необходимо создать более стабильную культурную базу с тем, чтобы позднее применить рыночные механизмы. Богатые государства создали подобную базу намного раньше. Дифференциация, о которой идет речь, происходит на фоне других процессов: политического и идеологического давления, модой на определенные образовательные новшества, фетишизации рынка. Особенно на фоне такого аспекта как игра между рынком труда и рынком образовательных услуг (что не вполне обосновано для развития университета как института). Поскольку перемены на рынке труда происходят в разы быстрее, чем длятся образовательные процессы (средняя школа – университет). Данные

¹ Это не касалось Советского Союза, где по идеологическим причинам высшее образование было бесплатным, однако современного университета не возникло. Его заменителем можно назвать российские университеты, которые существовали до 1917 года и были уничтожены большевиками (J. Helleri, A. Niekricz, *Utopia u władzy. Historia Związku Sowieckiego*, t. 1-2, Londyn 1985; J. Schiller de Schindelfeld, *Universitasrossica. Koncepcja uniwersytetu rosyjskiego 1863-1917*, Warszawa 2008).

² K. Bartnicka, *Przemiany idei uniwersytetu europejskiego w XVIII – XXI wieku*, *Przełomy edukacyjne. Dziedzictwo polskiej teorii i praktyki*, (red.) W. Szulakiewicz, Toruń 2011, s. 19–27 (s. 27 – «Научные исследования не принимают приказы от каких бы то ни было внешних факторов»); T. Nipperdey, *Rozważania o niemieckiej historii*, Warszawa 1999, s. 235 i 244 (s. 235 – «Научные знания и человеческая совесть ... были связаны между собой»).

процессы свидетельствуют о давлении, которое оказывают массовые движения либерального или социального характера. Данные движения с 1968 года и по сегодняшний день оказывают давление (весьма благородным, хотя и достаточно наивным образом) на процесс принятия решений, «тут и уже», в ходе воплощения образовательных социальных утопий. Как Поколение '68, так и Новые левые, приложили руку к тому, что университеты поддались давлению популизма, а еще ранее произошла их бюрократизация и институционализация. Безусловно, уровень материального и финансового благосостояния вузов также очень вырос, однако это привело к ограничению независимости университетов.

Государства второй половины XX века постепенно утратили партнерскую связь с университетом и все чаще стали приписывать академическим преподавателям двойную роль: эксперта в своей области и чиновника (государственного). Однако академический вуз, в основе которого лежит университетская идея, не может быть механизмом, винтики которого можно переставлять, как кубики конструктора Лего. Его функционирование, развитие и обусловлено внутренней гармонией, которую не должен нарушать ни государственный чиновник, ни менеджер³. Если современный язык управления вместе со своими менеджерскими кадрами, уверенными в своем супермогуществе, нарушит данную гармонию, вузы превратятся в массовые «высшие» школы, предлагающие обучение после получения аттестата о среднем образовании, а возможно даже без аттестата⁴. Истоки данного академического капитализма необходимо искать в последствиях Второй мировой войны. Старая европейская традиция, в которой университет – это учреждение с давней традицией и историей, уступила давлению рынка (ранее это произошло в США) как в массовые американских вузах, так и в СССР. Конкуренция среди их выпускников формировалась, исходя из профессионализации данных вузов, или же их «школярства», что позволяло прежде всего готовить более образованных рабочих с университетскими дипломами.

Университеты Западной Европы сопротивлялись новшествам более решительно, по крайней мере до середины 1970-х годов. Восстановленные академические сообщества в Европе, однако, столкнулись с давлением коллективизации в научных исследованиях, а также с новым витком идеологизации после 1968 года, когда Новые левые заставили принять постулат о массовости в академическом образовании, одновременно протаскивая лозунг о бесплатном высшем образовании. До сегодняшнего дня наследники этого социально-политического движения оценивают свободу университета именно в перспективе социальной справедливости, как равный и неограниченный доступ к высшему образованию (университетскому). *«Университет не является сам по себе и по существу демократическим институтом, в нем идет речь главным образом не о политике, а науке»*⁵ – следует также добавить, что он не является институтом социальной поддержки или меритократической селекции. Однако эти кажущиеся демократическими лозунги привели к усилению академического капитализма,

³ J. Dybiec, *Idea uniwersytetu w Polsce w XIX i XX wieku*, Z dziejów polskiej teorii i praktyki edukacyjnej, (red.) W. Szulakiewicz, Toruń 2009, s. 59–66.

⁴ В итоге они станут фабриками иллюзий, вместо того чтобы превратиться в источник формирования прогресса. В подобной форме о деформированных американских университетах высказывался в 1934 году профессор Зигмунт Лемпички (Zygmunt Łempicki) – «... направленные на обогащение работающие фабрики дипломов» (J. Dybiec, op. cit., s. 141).

⁵ T. Nipperdey, op. cit., s. 38 i 245.

действуя вопреки замыслам бунтарей Поколения '68. Факт того, что высшее образование якобы является общедоступным в период 1980-2010 годов вовсе не означает, что существуют одинаковые шансы доступа к высшему образованию и социальной справедливости. Все это происходит на фоне эффекта послевоенного демографического взрыва, который и создал Поколение '68 (плюс «детей» данного демографического всплеска, получавших высшее образование в 1990-2000 годах), а также на фоне постмодернизма и глобализационного импульса.

Университет таким образом изменился и путем расширения, разрастания стал массовым. Когда количество вузов увеличилось в разы, они поделились на элитарные академические школы и массовые (доступные высшие профессиональные школы с уровнем, который ничем не отличался от обычного специального среднего образования). Разделение подобного типа произошло ранее естественным образом в США, где среди около восьми тысяч вузов лишь небольшая их часть соответствовала университетским стандартам. Разница, однако заключалась в том, что высшее образование в США платное, в Европе доминирует бесплатное высшее образование. Глобализационный импульс, начавшийся в середине 1970-х годов, потребовал от вузов обозначить приоритеты в развитии экономически выгодных специальностей, а впоследствии избавиться от идеи университета и вписать в его миссию рыночный принцип прибыльности. Прибыль превратилась в сущность университета, однако знания и правда стали лишним грузом, балластом¹. Таким образом, мы можем вести речь об удивительной мутации «прибыльного университета», поскольку подобный вуз нарушает европейский принцип бесплатного высшего образования и по факту обходится дороже, чем платное обучение в частных вузах или платная заочная форма в государственных вузах. Непреднамеренно европейская система высшего образования усилила академический капитализм в результате принятия Болонского процесса (1999 год). По данным немецких исследователей это привело к «школярству» университетской жизни, чрезмерному возвышению функции обучения над исследовательской функцией, к усиленному контролю над вузом и академической средой. Весь набор факторов давления (бюрократизация, институционализация, коллективизация, театрализация и продуктивность) в 1990-2017 годах дополнил современные формы академического капитализма, превратившись попросту в его очередную «мимикрию»².

Попытки нового управления вузами в менеджерском стиле в действительности соответствуют требованиям описанной формы капитализма, однако это возможно исключительно в сфере дидактики высшей школы. Данное новшество сомнительно в сфере научных исследований в вузе³. Наилучшим образом это можно проиллюстрировать на примере тенденций в функционировании негосударственных академических вузов в Польше. Под давлением продуктивизации денежные средства (оплата преподавателей)

¹T. Antonowicz, *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*, Warszawa 2005, s. 149.

² Мимикрия – внезапное приспособление к новым условиям (например, изменение цвета, увеличение в размерах, подражание и т.д.) в мире животных как форма защиты.

³J. Knoll, *Rozwój jakości w edukacji dorosłych i szkołach wyższych*, Perspektywy i tendencje edukacji dorosłych, (red.) U. Gartens chlaegeri H. Hinzen, Warszawa 2002, s. 66. Несмотря на предостережения автора, это очередная теория теоретиков. В ситуации управления вузом знакомство с окружающей обстановкой (на практическом уровне) играет значительно большую роль, чем самая лучшая теоретическая подготовка по теории управления. Аудитор университета, несмотря на его формальные квалификации и сертификаты, если он ни разу не прочитал лекцию, не провел семинарское занятие, не опубликовал научную статью, может лишь навредить, а не помочь вузу.

значительно уменьшились, вместе с тем чаще всего расширилось фиктивное е-обучение (e-learning). Последнее нововведение не вызывает критики со стороны студентов, которые чаще всего заинтересованы не в знаниях, а получении диплома. Руководство вузов, трактуя студентов как клиентов, идут на поводу их пожеланий, пропорционально этому увеличивая прибыль. Одновременно в большинстве этих вузов не проводится последовательная исследовательская работа. От академических преподавателей требуют исключительно получить так называемые вневузовские исследовательские гранты.

В тренд продуктивизации вписан экономический культ, при этом культурный или научный эффекты необязательны⁴. Если мы примем во внимание футуристические размышления Элвина Тоффлера о новых взаимоотношениях между учеными и промышленностью, бизнесом или спонсором, то есть источниками финансирования академической среды, в таком случае вуз (университет) необходимо было бы превратить в консалтинговую фирму⁵. Это неплохо, если бы участники процесса хотели услышать советы: однако они принимают во внимание только то, что им нужно. Нелегко реагировать на многочисленные ожидания огромного количества внутренних стейкхолдеров (менеджеры, проректоры, бухгалтеры, частично университетское самоуправление и так далее) или внешних (потенциальные работодатели, спонсоры, министерства высшего образования, местная администрация, родители студентов и так далее). Все они выдвигают различные требования. Данное явление я называю «карусель стейкхолдеров»⁶, в которой скорость реакции вуза значительно уступает давлению очередных стейкхолдеров.

Классическим примером доминирования продуктивизма как составляющей академического капитализма второй декады XXI столетия является интерпретация профессуры в качестве «бизнесменов, которых субсидирует государство». Непонимание того, что университетские кадры – это не бизнес-персонал – приводит к появлению противоположных целей, критериев и процедур⁷. В особенности это касается университетов Центрально-Восточной Европы. Академический преподаватель польского, украинского, словацкого или чешского университетов может функционировать исключительно «тут и теперь», живя сегодняшним днем. Причина этому – низкая зарплата. Дополнительный заработок возможен только тогда, когда преподаватель представляет исключительно рыночную модную дисциплину. При этом данный факт относится к довольно ограниченному количеству людей, поскольку социально-экономическая база университета достаточно слаба по сравнению с условиями в США или Европе (Германия, Франция). Тем не менее, параллельно с

⁴ «Чему вы учите? – спросил профессора бизнесмен. – О чем вы рассказываете слушателям? – Я говорю о разных вещах. О книгах, которые я прочитал. О моих исследованиях. О теориях, с которыми я согласен, и с которыми не согласен... – Ну хорошо – настаивал бизнесмен – а что из этого всего получается? Что такого вы говорите, что может пригодиться? – Я говорю правду, сказал профессор» (M. Kosterai, A. Rosiak, *Zajęcia dydaktyczne*, Gdańsk 2005, s. 96. Książka wznowiona pt.: *Nauczyciel akademicki*, Gdańsk 2008). В контексте прилагаемой цитаты, которую я цитирую вслед за доктор Дарией Хейвош (Daria Hejwosz), следует спросить: а продуктивна ли правда? Университет, неся свою миссию, предоставляет шанс прийти к этой правде, но возможно, это уже невыгодно? Интерес к правде пропадает по мере того, как правда не гарантирует удовлетворения или комфорта от власти, – так считал Ф. Ницше.

⁵A. Toffler, *Szok przyszłości*, Poznań 1998, s. 395–396.

⁶R. Tomaszewski, *Карусель стейкхолдеров (об изменении ожиданий, детерминант и другом прессинге в образовании)*, Взаимодействие образовательных учреждений со стейкхолдерами: веление времени, (red.) E. W. Astachowa, Charków 2017, s. 261–269.

⁷D. Antonowicz, op. cit. s. 149 i 158.

недостаточным инвестированием в вузы, вследствие массовости академического образования звучат лозунги и требования к преподавателям, чтобы они изыскивали дополнительные средства финансирования (чаще всего источник требований – руководство вузов и министерства).

Требование продуктивности и изыскивания дополнительных средств противоречит основам гуманитарных и социальных дисциплин. Они проигрывают в гонке за прибылью. «Дешевые» для вуза специальности, например, педагогика, политология, право, менеджмент проигрывают на рынке труда. Это прямая дорога к формированию потенциального студента-клиента, который желает учиться на данных специальностях в массовых масштабах. А также является экономическим спасательным кругом для бюджета вуза. Академическим примером «продуктивности» юридических факультетов до недавнего времени был прием огромного количества студентов на первый курс, значительно больше, чем позволяла база факультета наряду с высоким вступительным баллом. Впоследствии после двух семестров происходил значительный отсев студентов⁸. Без сомнения, принцип студент-клиент не позволяет принять во внимание готовность студента к высшему образованию и крайне затрудняет партнерство профессора со студентом (данное партнерство является основным принципом университета). Однако принцип студент-клиент позволяет вузу хорошо заработать. Данный постулат о партнерстве как диалоге между профессором и студентом (а также культурной ценности) до сих пор можно встретить в польской академической публицистике⁹. Возникает вопрос: что необходимо предпринять в ситуации, когда клиент-студент не желает быть ответственным партнером, а всего лишь живет в свое удовольствие? Высшее образование, таким образом, превращается в своеобразную форму развлечения¹⁰. Однако, если вузы превратятся в технологические парки, а возможно и в парки развлечений, этос профессора станет не нужным, профессор трансформируется в члена совета директоров. Тем не менее, именно профессура является единственным реальным, хотя и высоколабильным капиталом университета. В тоже время может произойти так, что центр управления вузом, например, совет директоров, владелец вуза или соответствующее министерство (в государственном вузе) превратится из мецената в цензора. Я, однако, допускаю, что часть академической среды, в том числе часть профессоров, примут условия игры, в которой вуз должен стать прибыльным (и суфлером власти) и что, однако, совершенно не должно подразумевать технократический успех. Поскольку взамен

⁸Z. Kwieciński, *Epidemie społeczne w środowisku akademickim*, Etyczne aspekty badań społecznych, (red.) K. Zamiara, Poznań 2005, s. 80. Не стоит путать с совершенной иной системой в Аргентине, где в вуз принимаются абсолютно все кандидаты: там селекция студентов растянута на более длительные образовательные периоды (D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Kraków 2010, s. 303–304).

⁹W. Prokopiuk, *Rzecz o paradygmacie humanistycznym w akademickiej edukacji nauczycieli*, Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia, (red.) A. Nalaskowski i K. Rubacha, Toruń 2001, s. 145.

¹⁰J. Kozłowski, *Czy uniwersytet przetrwa do końca wieku?*, Forum Akademickie 9/2001, s.36-37 – „2012...park rozrywki edukacyjnej stał się dla uniwersytetu czymś tak oczywistym jak park technologiczny”). Данная статья посвящена очень важному явлению, однако написана эзоповым языком. Автор прогнозирует появление новой функции – экономической, что, однако, противоречит концепциям технологических парков.

возникнет самомаркетинг¹¹, что также вписывается в современную формулу академического капитализма.

Необходимо обратить внимание на два новых явления в академическом капитализме, возникших среди молодых академических преподавателей в польских вузах. Часть из них исповедуют тезис, что опытная профессура блокирует развитие талантливых докторов (кандидатов наук) и что следует отменить хабилизации (докторские диссертации), поскольку они снижают темпы развития польской науки. Данный тезис аналогичен явлению, которое профессор Ян Хартман назвал «высасыванием» грантов и научных стипендий, выделяемых польскими и зарубежными научными центрами, фондами. Именно часть молодых адъюнктов (кандидатов наук), специализирующихся в поисках подобных средств, продвигают свои вузовские карьеры, но никак не научный прогресс. Профессор Хартман называет данную группу преподавателей «грантоеды и стипендиатики» – это довольно уничижительная оценка своеобразного хамства, противоречащего университетскому этосу, и при этом являющегося частью академического капитализма¹². Не так давно возник интересный пример того, как студенты – участники академического капитализма выбирают специальность исключительно с целью получения научной стипендии. Критерии получения последней относительно просты. В результате сформировалась группа, которую можно назвать профессиональными студентами, живущими исключительно за счет научных стипендий. Еще более сложным выглядит вопрос обучения в аспирантуре, или согласно Болонской классификации на третьей ступени образования. Молодые выпускники университета, у которых нет шансов найти работу (или они не желают ее искать), сознательно вступают в четырехлетнюю аспирантуру с минимальным окладом ассистента (около 1400 злотых или 370 евро в месяц). Динамика развития третьей ступени образования, начиная с 1990 года и до сегодняшнего момента, показывает, что в некоторых университетах обучаются 600-900 аспирантов. В Поморской Академии в Слупске на историческом факультете количество аспирантов в два раза превышает количество студентов. Сами по себе эти цифры не являлись бы шокирующими, когда учеба в аспирантуре завершалась хорошими кандидатскими диссертациями. К сожалению, это далеко не так. Часть из аспирантов вовсе бросают учебу, а часть получают диплом кандидата наук на основании крайне слабых научных работ. Можно предположить, что по крайней мере половина аспирантов в Польше не могли и мечтать о такой хорошей научной карьере, сложились условия иначе. Не исключено, что значительная часть кандидатских диссертаций защищаются только для подтверждения состоятельности вуза и оправданности аспирантуры. Однако это несет значительную угрозу науке и снижает эффективность формирования молодых научных кадров.

Возможно, некоторые перемены, заложенные в новелизации законодательства по науке и высшему образованию, так называемый проект

¹¹ J. Piekarski, *Estetyzacja praktyki akademickiej – głos w dyskusji na temat perspektywy uczestniczącej*, *Innowacje w edukacji*, s. 244–245; L. Witkowski, *Uniwersytet wobec zderzenia wizji nowoczesności w kulturze*, *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, (red.) J. Brzeziński i Z. Kwieciński, Toruń 2000, s. 256.

¹² J. Hartman, *Granciarze i stypendyerki*, *Polityka* 2/2017, s. 96. На сегодняшний день ведется следствие по делу двух адъюнктов, сотрудников Горно-металлургической Академии в Кракове. Их обвиняют в растрате грантовых средств на сумму около 2 млн. злотых (500 000 евро): получив деньги, они не провели исследования, предусмотренные условиями гранта, часть денег передали лицам, являющимся их родственниками.

Говина (теперешнего министра науки и высшего образования), ограничит описанные выше явления. Например, будет введена оплата некоторых специальностей, прежде всего медицинских, а также других дорогостоящих и регламентированных направлений. И все же очень важной, по прежнему актуальной угрозой является популистская поддержка конституционного принципа бесплатного образования. При сегодняшней доступности среднего образования и моде на университетское образование ни один государственный бюджет не в состоянии выдержать финансирование такого огромного количества вузов. Более сильные экономически общества и государства, например, США, поддерживают принцип полной оплаты учебы во всех вузах. В реальности этот постулат компенсируется системой стипендий, рационализацией расходов на вузы. Можно лишь допустить, что польским политикам просто не хватает смелости открыться обществу и заявить, что в дальнейшей перспективе бесплатное образование невозможно будет содержать. В результате вместо прозрачных принципов наряду с системой льгот в финансировании высшего образования студентов из экономически слабых групп, академическое сообщество принуждают вести непонятную, неоднозначную экономическую игру, символом которой выступает уничижительное определение «академический капитализм».

Идея университета, в основе которой лежит способность к самореформированию вуза, имеет свои региональные особенности (в зависимости от социально-культурных условий функционирования данного вуза). Это также отражено в его миссии. Однако очевидно, что в странах Центральной и Восточной Европы функция стабилизации демократических процессов в посткоммунистических государствах является очень важной и актуальной. Вопреки оценкам Дениса Сдвижкова¹³ основной продукт университета – интеллигенция и ее флагман, «академические интеллектуалы», – не утратил свое значение в Восточной Европе. Примером тому является не только историческая позиция польских вузов после крушения Солидарности в декабре 1981 года, когда академические круги приняли на себя функцию политической оппозиции. Но также и современные факторы, источник которых – социальная дифференциация на группы массовых потребителей и интеллектуальной элиты (которая по своей природе пребывает в меньшинстве). Парадоксальным образом сосуществуют образованные и необразованные люди в качестве ценных социальных субъектов. Это стало возможным благодаря массовой культуре и редукции авторитетов, что в свою очередь угрожает позиции высшей школы. Плохо образованные люди гарантированно получают доступ к современному потребительству благодаря доступности дешевых продуктов и технологий. Два мира: массового потребителя – слабо образованного, хотя достаточно часто имеющего диплом о высшем образовании (диплом покупают, как и любой другой товар), и элитарного – с изысканными потребностями и ожиданиями, получившего отличное образование в элитарной школе. Эти миры все более изолируются друг от друга. Идея демократии таким образом сильно искажается, политические партии занимаются эскалацией социального напряжения. Данное явление в свое время прекрасно описал Хосе Ортега-и-Гассет, а в Польше – профессор Павел Спевак¹⁴. Оно принимает разнообразные формы

¹³D. Sdviżkow, *Epoka inteligencji. Historia porównawcza warstwy wykształconej w Europie*, Warszawa 2011.

¹⁴J.O. y Gasset, *Bunt mas*, Warszawa 2002; P. Śpiewak, *Między indywidualizmem a niezależnością, Polska jedna czy wiele*, Warszawa 2005, s. 160 i n.

антиинтеллигентной политики. Например, в Польше сегодня интеллигентов называют «жирные коты». Косвенно страдает престиж университета как источника формирования данной социальной группы. Возникает своеобразный феномен, поскольку параллельно с уничижительным отношением к людям весьма популярен миф об университете и высшем образовании, что привело к развитию высшей школы в невиданных масштабах: 457 вузов (в том числе 300 частных) и около 2 млн. студентов в 2010 году¹⁵. Приведенная статистика свидетельствует не только о цивилизационном прогрессе государства и польского общества. Речь идет также о скрытых индикаторах академического капитализма, которые сводят на нет университетскую миссию, предлагая взамен доход, получаемый в образовательной фирме под названием «университет» (или же под любым другим названием вуза).

ЛИТЕРАТУРА

1. Antonowicz T., *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*, Warszawa 2005.
2. Bartnicka K., *Przemiany idei uniwersytetu europejskiego w XVIII – XXI wieku, Przełomy edukacyjne. Dziedzictwo polskiej teorii i praktyki*, (red.) W. Szulakiewicz, Toruń 2011.
3. Czerepaniak-Walczak M., *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany, Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie przemian*, (red.) J. Piekarski i D. Urbaniak-Zajac, Łódź 2010.
4. Dybiec J., *Idea uniwersytetu w Polsce w XIX i XX wieku, Z dziejów polskiej teorii i praktyki edukacyjnej*, (red.) W. Szulakiewicz, Toruń 2009.
5. Gasset J. O., *Bunt mas*, Warszawa 2001.
6. Hartman J., *Granciarze i stypendjerki*, *Polityka* 2/2017.
7. Hejwosz D., *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Kraków 2010.
8. Heller J. i Niekricz A., *Utopia u władzy. Historia Związku Sowieckiego*, t. 1-2, Londyn 1985.
9. Knoll J., *Rozwój jakości w edukacji dorosłych i szkołach wyższych, Perspektywy i tendencje edukacji dorosłych*, (red.) U. Gartenschlaeger i H. Hinzen, Warszawa 2002.
10. Kostera M. i Rosiak A., *Nauczyciel akademicki*, Gdańsk 2008.
11. Kostera M. i Rosiak A., *Zajęcia dydaktyczne*, Gdańsk 2005.
12. Kozłowski J., *Czy uniwersytet przetrwa do końca wieku?*, *Forum Akademickie* 9/2001.
13. Kwieciński Z., *Epidemie społeczne w środowisku akademickim, Etyczne aspekty badań społecznych*, (red.) K. Zamiara, Poznań 2005.
14. Nipperdey T., *Rozważania o niemieckiej historii*, Warszawa 1999.
15. Piekarski J., *Estetyzacja praktyki akademickiej – głos w dyskusji na temat perspektywy uczestniczącej, Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie przemian*, (red.) J. Piekarski i D. Urbaniak-Zajac, Łódź 2010.
16. Prokopiuk W., *Rzecz o paradygmacie humanistycznym w akademickiej edukacji nauczycieli*, *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, (red.) A. Nalaskowski K. Rubacha, Toruń 2001.
17. Schiller de Schindelfeld J., *Universitasrossica. Koncepcja uniwersytetu rosyjskiego 1863-1917*, Warszawa 2008.

¹⁵R. Tomaszewski, *Mit wykształcenia akademickiego w Polsce*, *Acta Humanica* 2/2014, s. 87–88.

18. Sdviżkow D., *Epoka inteligencji. Historia porównawcza warstwy wykształconej w Europie*, Warszawa 2011.
19. Sünker H., *Nowe spojrzenie na ideę uniwersytetu. Edukacja (bildung), Polityka a społeczeństwo*, Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie przemian, (red.) J. Piekarski i D. Urbaniak-Zajac, Łódź 2010.
20. Śpiewak P., *Między indywidualizmem a niezależnością*, Polska jedna czy wiele, Warszawa 2005.
21. Toffler A., *Szok przyszłości*, Poznań 1998.
22. Tomaszewski R., *Карусель стейкхолдеров (об изменении ожиданий, детерминант и другом прессинге в образовании)*, Взаимодействие образовательных учреждений со стейкхолдерами: веление времени, (red.) E. W. Astachowa, Charków 2017.
23. Tomaszewski R., *Mit wykształcenia akademickiego w Polsce*, Acta Humanica 2/2014.
24. Witkowski L., *Uniwersytet wobec zderzenia wizji nowoczesności w kulturze*, Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego, (red.) J. Brzeziński i Z. Kwieciński, Toruń 2000.

Рецензент: д. т. н., проф. Пашечко М. І.

УДК 378.015.62

д. пед. н., проф. Щербяк Ю.А.
(THEU)

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті викладено узагальнені результати аналізу вивченості проблеми становлення та розвитку моніторингу якості вищої освіти України в історико-педагогічному аспекті. Аналізуються наукові праці вітчизняних та зарубіжних вчених, присвячені наданню якісної освіти. Приділено увагу з'ясуванню загального рівня теоретичного обґрунтування питання та визначенню можливості використання в практиці реформування вітчизняної вищої школи досвіду європейських країн. Висвітлюються існуючі проблеми та пропонуються шляхи їх подолання.

Ключові слова: моніторинг якості освіти, система освіти, управління якістю освіти, система контролю, професійна підготовка, світовий досвід.

The article presents the summarized results of the analysis problems of scrutiny and monitoring of quality of higher education in Ukraine historical and pedagogical aspect. Analyzed scientific works of domestic and foreign scholars dedicated to providing quality education. Attention is paid to the elucidation of the general level of theoretical study issues and identify opportunities to use in the practice of reforming national higher education experience of European countries. Highlights the existing problems and the ways to overcome them.

Keywords: monitoring the quality of education, the education system, quality management education, control system, training, international experience.

У всьому світі освіта розглядається як ключовий фактор стабільного розвитку держави. Якість вищої освіти відіграє ключову роль у створенні єдиного Європейського освітнього простору, тому вона стає центральною в освітній політиці України. Якість освіти визначається не тільки обсягом знань, але й параметрами особистісного, світоглядного, громадянського розвитку, при цьому проблема якості освітнього процесу розглядається з позицій загальнолюдської і соціальної цінності освіти. Європейський Союз розглядає якісну освіту передусім як інструмент економічного зростання на шляху до розбудови більш компетентно спроможної та динамічної спільноти. Україна також приділяє велику увагу проблемі якості освіти, проголошуючи її національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту. Одним із механізмів, який сприятиме модернізації управління, контролю якості освіти, є моніторинг. Упровадження моніторингових досліджень допоможе створити інформаційну систему відстеження якості освіти та результатів діяльності навчального закладу.

Актуальною проблемою педагогічного моніторингу вищої освіти на сьогодні є відсутність відпрацьованої централізованої системи збору й обробки управлінської інформації, яка унеможливило б узагальнення даних щодо стану системи вищої освіти та процесів, які в ній відбуваються, що у свою чергу призводить до неузгодженості прийнятих управлінських рішень із реальними вимогами сьогодення. Варто підкреслити, що забезпечення якісної освіти в державі вкрай необхідне громадянському суспільству, викликане насамперед потребами швидкого нарощування освітнього потенціалу України, забезпечення конкурентоспроможності випускників на ринку праці як в державі, так і на міжнародному рівні. Окрім цього, залишається ряд проблем, які потребують свого вирішення: з'ясування сутності базових понять якості освіти; визначення процедур і показників оцінювання якості освіти; проведення моніторингу та прийняття управлінських рішень з метою забезпечення встановлених норм якості освіти на всіх її рівнях.

Слід зазначити, що проблеми якості освіти досліджували у наукових працях такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як Т. Волобуєва, С. Бабінець, І. Булах, О. Кулешова, О. Локшина (становлення та розвиток моніторингу якості освіти в Україні); Г. Бутенко, М. Гусаковський, І. Іванюк, М. Кічула, Т. Лукіна, Т. Олендр, О. Пермякова, І. Шимків, Р. Швелсон (міжнародні порівняльні дослідження в системі моніторингу якості освітніх систем); Г. Єльнікова, О. Касьянова, К. Крутий (наукові основи моніторингу як засобу управління якістю освіти); С. Вербицька, О. Локшина, О. Ляшенко, О. Овчарук, Л. Одерій (світовий досвід становлення моніторингу якості освіти); В. Горб, В. Беспалько, В. Болотов, І. Доброскок, Г. Єльнікова, Г. Красильникова, Д. Матрос, Г. Цехмістрова (моніторинг якості діяльності вищого навчального закладу та якості освіти у ВНЗ); М. Поташник, О. Майоров, Д. Полев, Н. Мельникова, О. Патрикеева (управління якістю освіти та впровадження нових інформаційних технологій); І. Булах, Н. Байдацька, А. Денисенко, Є. Хриков (моніторинг результатів навчального процесу та навчальних досягнень у ВНЗ); М. Артамонова, Є. Горбунов, М. Карпенко, М. Ларіонова, Д. Суслов (стандарти та директиви Європейської асоціації гарантій якості у вищій освіті). У цьому контексті актуалізується потреба системного аналізу

напрацювань вітчизняних та зарубіжних науковців, у яких різні аспекти моніторингу стали предметом дослідження.

Метою статті є дослідження становлення та розвитку моніторингу якості вищої освіти України як важливого елемента професійної освіти майбутніх фахівців в галузі освіти.

Цивілізаційний вибір України, зорієнтованість українців на відстоювання свого права стати в майбутньому членом Європейського союзу вимагають від суспільства реалізації євроінтеграційних намірів в царині освіти та науки. Упродовж останніх років у нашій державі істотно зріс інтерес до проблеми моніторингу якості освіти серед науковців, які розглядають проблему в контексті загальної педагогіки та історії педагогіки, дидактики, теорії та методики навчання за галузями знань. Помітним є кількісне переважання робіт, присвячених питанням моніторингу якості навчання, фахової підготовки. Моніторинг якості вищої освіти України досліджувався переважно на регіональному рівні. Принципово важливо відзначити, що в усіх випадках автори віддають перевагу вивченню моніторингу якості освітньої діяльності, тоді як розвиток системи моніторингу якості освіти зостається мало дослідженою. Саме тому ця проблема стала предметом розгляду в нашій статті.

Аналіз джерельної бази дає змогу стверджувати, що в Україні історія становлення системи моніторингу освіти на національному рівні починається з 1997 р. створенням Центру Моніторингу Освіти при Інституті змісту і методів навчання Міністерства освіти України. З 1999 р. його реформовано у Відділ моніторингу якості загальної середньої освіти Науково-методичного центру середньої освіти, який започатковує всеукраїнські моніторингові дослідження: якості основної навчальної літератури для загальноосвітніх навчальних закладів (2001, 2003, 2004), якості засвоєння курсу фізики (1999), якості математичної освіти випускників початкової, основної та старшої школи (2002), стану фізичного, морального і психічного розвитку учнів та інфраструктури навчальних закладів, яка забезпечує збереження здоров'я школярів (2005) [5].

У 1999 р. засновано першу в Україні організацію в сфері професійного оцінювання та відбору кадрів – Центр тестування професійної компетентності при Міністерстві охорони здоров'я України.

У 2005 р. утворено Український центр оцінювання якості освіти з регіональними підрозділами, яким проведено моніторинг якості навчальних досягнень за технологією TIMSS. Осередками формування регіональних систем Моніторингу освіти стають м. Київ, Вінницька, Донецька, Львівська, Харківська області [3].

У жовтні 2011 р. в рамках програми Європейського Союзу на підтримку модернізації систем вищої освіти Темпус стартував трирічний міжнародний проект «Національна система забезпечення якості і взаємної довіри в системі вищої освіти – TRUST». Так сформувався міжнародний консорціум партнерів [2]. Стратегічною метою проекту стала підтримка реформування українських вищих навчальних закладів завдяки впровадженню загальної, інноваційної, політично нейтральної екосистеми, яка гарантує взаємне порозуміння і довіру між різними учасниками національних і міжнародних систем забезпечення якості, а також прийняття неупереджених рішень і висновків в процесах забезпечення якості освіти. Членам консорціуму довелося вивчати та аналізувати проблеми забезпечення якості вищої освіти одночасно за трьома напрямками:

1. Згідно з внутрішньою логікою послідовного дослідження проблеми: вивчення європейського досвіду, аналіз українських реалій та вироблення рекомендацій щодо змін в українській системі забезпечення якості.

2. Згідно з елементами трикутника знань: аналіз освітньої, наукової та інноваційної проблематики.

3. Згідно зі специфікою різних типів ВНЗ: класичних, технічних, мистецьких вищих навчальних закладів та університетів недержавної форми власності [6, с. 93].

В рамках проекту команда підготувала кілька посібників, один з яких – «Імператив якості: вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту» – присвячений визначенню концептуального підходу до забезпечення якості вищої освіти в Україні на основі здобутого експертами цінного європейського досвіду щодо забезпечення якості вищої освіти.

Від самого початку проекту міжнародні партнери розуміли, що європейський освітній досвід може стати дуже корисним для покращення української системи забезпечення якості вищої освіти. Він є вдалим прикладом успішного вирішення складних освітніх проблем. Для застосування європейського досвіду важливо усвідомлювати історичний контекст, який пояснює, чому «калькування» європейських практик може не принести Україні швидких очікуваних результатів. Проведений аналіз показав, що країни ЄС рухаються шляхом об'єднання та уніфікації – від самостійності кожного університету до побудови міжнародних механізмів спільного розвитку освіти. У той час для України важливо відійти від єдиного формального підходу до усіх закладів вищої освіти та надати можливість самостійного розвитку. В європейських університетах запит на забезпечення якості вищої освіти формується «знизу», тобто від самих гравців системи вищої освіти. А в українські університети він надходить «згори», тобто від Міністерства освіти і науки. Європа вибудовує формальні процедури на підґрунті неформальної мотивації до забезпечення якості освіти з боку усіх учасників. А в Україні навпаки – на тлі суцільної формалізації процесів забезпечення якості немає прояву неформальної зацікавленості з боку учасників освітнього процесу (див. Рис. 1.). Результати наукових досліджень повністю корелюються з даними соціологічних опитувань, проведених різними суб'єктами соціологічної діяльності у період 2011-2014 рр. Так, наприклад, дані опитування, проведеного Фондом «Демократичні ініціативи» імені І. Кучеріва у березні 2011 р., показали, що 70,5% опитаних вважають, що вища освіта в Україні має низьку та середню якість. У багатьох політиків, представників громадянського суспільства виникають закономірні питання щодо ефективності використання значних бюджетних коштів, які виділяються на розвиток освітньої галузі. Тим більше, що, за даними багатьох фахівців, українське суспільство, по суті, вичерпало можливості подальшого збільшення відносного інвестування в освіту. При цьому необхідно зважити й на те, що коштів на потреби освітянської галузі в державі хронічно не вистачає, а в структурі видатків заробітна плата (порівняно невисока) та комунальні платежі займають понад 90% [7]. Тож просте копіювання якихось елементів, окремих процедур, практик чи показників європейської системи забезпечення якості без врахування українського контексту не є виходом зі ситуації.

Українська система забезпечення якості вищої освіти	Європейська система забезпечення якості вищої освіти
<i>Умови розвитку</i>	<i>Умови розвитку</i>
Адміністративно-командна система	Свобода вибору в умовах ринку
<i>Основний споживач</i>	<i>Основний споживач</i>
Державний механізм	Студент, роботодавець
<i>Накопичено суспільством</i>	<i>Накопичено суспільством</i>
Навички та вміння пристосовуватися до вимог влади, розподіляти на свою користь бюджетні кошти	Навички та вміння висувати вимоги до якості освіти

Рис.1. Порівняльний аналіз української та європейської системи забезпечення якості освіти

Під час дослідження з'ясовано, що європейським партнерам вдалось побудувати ефективну систему освітніх цінностей. В її основі – так званий «Трикутник знань» (освіта – наука – інновації). Така система цінностей задає вектор розвитку європейської освіти. І в цьому сенсі європейський досвід має велику цінність. Результатом дотримання такого вектору є високий рівень довіри з боку світової спільноти до якості європейської освіти.

На даному етапі розвитку українське суспільство потребує в першу чергу забезпечення довіри до оцінки якості освіти. Довіра з боку суспільства є необхідною умовою для ефективного проведення освітніх реформ. Відповідно до цього, довіра до системи забезпечення якості європейської освіти ґрунтується на таких складових [2]: прозорість, об'єктивність, достовірність.

Можна зробити висновок, що запозичення європейського досвіду забезпечення якості освіти слід розпочинати з простих запитань:

- як зробити прозорими рішення, що приймаються на різних рівнях українського освітнього простору, особливо якщо вони пов'язані з розподілом тих чи інших ресурсів,

- як унеможливити вплив будь-якої зацікавленої приватної чи посадової особи або колективу на прийняття рішень або викривлення інформації в процедурах забезпечення якості,

- які критерії необхідно обирати для прийняття рішень, щоб вони відображали справжні академічні результати діяльності викладачів, університетів, освітньої системи країни в цілому [6, с. 95].

На нашу думку, основні причини посиленої уваги держави до створення та належного функціонування системи управління якістю полягають у тому, що:

- Україна обрала стратегічний курс на інтеграцію у європейський та світовий політико-економічний простір;

- виявились принципові відмінності в системі управління якістю у ВНЗ в Україні та за її межами;

- випускникам вітчизняних ВНЗ стало складно продовжувати навчання за кордоном чи отримати там відповідну роботу через неможливість порівняння результатів їх навчання з результатами навчання їх зарубіжних колег;

- викладачі ВНЗ були майже повністю позбавлені можливості брати участь у міжнародному розподілі праці;

- виявилась кричуща несумісність застосовуваних в Україні та за кордоном системи управління якістю надання навчальних послуг.

З обранням Україною курсу на інтегрування у світові, а передусім – європейські структури, постало питання про необхідність адаптування вітчизняної системи управління закладами вищої освіти до європейських практик та рекомендацій. Основою такого адаптування є запровадження сучасних систем управління якістю надання освітніх послуг, які є інтегральною частиною системи управління ВНЗ незалежно від форм власності. Оскільки геополітичні інтереси України передусім сконцентровані на теренах Європейського Союзу, то пріоритетом зовнішньої і внутрішньої політики держави стало інтегрування саме у Європейське співтовариство. Процес цей надзвичайно складний і багатогранний. І в цьому напрямі зроблено вже доволі багато практичних кроків. Логічним наслідком реалізації цієї стратегії стало, зокрема, приєднання до Болонського процесу в царині освіти [2]. Слід підкреслити, що рішенням Берлінської декларації, прийнятої 19 вересня 2003 року міністрами освіти країн-учасниць Болонського процесу ENQA, розроблені «Стандарти й рекомендації для гарантії якості вищої освіти в європейському просторі вищої освіти», що стали основою для побудови системи внутрішньої й зовнішньої оцінки й гарантії якості освіти та акредитації європейських агенцій з оцінки якості освіти. Вони визнають верховенство національних систем вищої освіти, важливість автономії освітніх закладів і агенцій із забезпечення якості, а також конкретні вимоги різних академічних дисциплін. Відповідно до них основна відповідальність за забезпечення якості у сфері вищої освіти лежить на кожному закладі, і це становить основу для справжньої підзвітності академічної системи в межах національної системи забезпечення якості. Тому стандарти і рекомендації спрямовані на знаходження необхідного балансу між розвитком внутрішньої культури дотримання якості і тією роллю, яку можуть відігравати процедури зовнішнього забезпечення якості [5].

Приєднання до Болонського процесу практично декларує повернення до тих норм і правил організації системи вищої освіти, які як в Західній Європі, так і в США були наслідком еволюційного розвитку систем з початку ХХ ст., а в Україні – поверненням до добросовісно і систематично забутого минулого, в чому і полягає основне протиріччя повноцінного входження України у Болонський процес. Це протиріччя є причиною опору з боку традиційно налаштованих членів освітянської громади і суспільства та безоглядної підтримки з боку радикально налаштованих прибічників реформ.

Законодавчою основою сучасної вищої освіти в Україні є Закон України «Про освіту» (2014), «Про вищу освіту» (2016)[4], Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» [9], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2012 року (2013), Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Нова стратегічна програма європейського співробітництва в галузі освіти і навчання «Освіта і навчання 2020» (2009), постанови та розпорядження Кабінету Міністрів України [8; 10], а також державні стандарти стосовно системи якості освіти [11, с. 40-41].

Модернізація системи освіти спрямована на забезпечення її якості відповідно до новітніх досягнень науки, культури і соціальної практики. Якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту. На забезпечення якості освіти спрямовуються матеріальні, фінансові, кадрові та наукові ресурси суспільства і держави. Висока

якість освіти передбачає взаємозв'язок освіти і науки, педагогічної теорії та практики. Якість освіти визначається на основі державних стандартів освіти та оцінки громадськістю освітніх послуг. Держава постійно здійснює моніторинг якості освіти, забезпечує його прозорість, сприяє розвитку громадського контролю [9].

Нова модель системи управління сферою освіти має бути відкритою і демократичною. У ній передбачається забезпечення державного управління з урахуванням громадської думки, внаслідок чого змінюються навантаження, функції, структура і стиль центрального та регіонального управління освітою.

Модернізація управління освітою передбачає:

- оптимізацію державних управлінських структур, децентралізацію управління;
- перерозподіл функцій та повноважень між центральними і місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами;
- перехід до програмно-цільового управління;
- поєднання державного і громадського контролю;
- запровадження нової етики управлінської діяльності, що базується на принципах взаємоповаги, позитивної мотивації;
- прозорість розроблення, експертизи, апробації та затвердження нормативно-правових документів;
- створення систем моніторингу ефективності управлінських рішень, їх впливу на якість освітніх послуг на всіх рівнях;
- організацію експериментальної перевірки та експертизи освітніх інновацій;
- впровадження новітніх інформативно-управлінських і комп'ютерних технологій;
- демократизацію процедури призначення керівників навчальних закладів, їх атестації;
- удосконалення механізму ліцензування, атестації та акредитації навчальних закладів;
- підвищення компетентності управлінців усіх рівнів;
- більш широке залучення до управлінської діяльності талановитої молоді, жінок, а також виховання лідерів у сфері освіти.

Усі названі вище чинники безпосередньо стосуються і системи якості освіти надання освітніх послуг закладами вищої освіти та основних засад їх формування і розвитку [5]. Однак формування і розвиток системи якості освіти, надання освітніх послуг у ВНЗ на сучасному міжнародному рівні неможливе без урахування задекларованих і реальних напрямів розвитку системи вищої освіти в державі.

Повертаючись до аналізу вітчизняної системи вищої освіти, наголосимо, що в Україні контроль та оцінка якості освіти повністю покладається на державу, насамперед на підпорядковані Міністерству освіти і науки України Державну акредитаційну комісію та Державну інспекцію навчальних закладів, діяльність яких регулюється рядом законодавчих актів. Однак слід зазначити, що в Україні система виключно державного контролю та оцінки якості освіти в сучасних умовах є застарілою, неефективною і потребує вдосконалення.

Оскільки в Україні, на відміну від розвинених європейських країн, практики гарантування якості освіти через участь у цьому процесі незалежних

акредитаційних органів не існує, успішне запровадження такої практики повинне відбуватися, на думку експертів, у кілька етапів: нормативно-правового забезпечення; створення органів з гарантій якості освіти; контроль за діяльністю створених органів. Кожен етап має передбачати вжиття відповідних заходів.

На першому етапі, необхідно за участю МОН, представників ВНЗ та громадських організацій розробити та прийняти Закон України «Про акредитаційні органи з гарантій якості освіти в Україні», розробити державні стандарти і рекомендації для гарантії якості вищої освіти, які відповідатимуть європейським стандартам та передбачатимуть як вимоги до якості самої освіти, так і до діяльності створених акредитаційних органів із гарантії якості освіти.

На другому етапі необхідно створити реєстр акредитаційних органів з гарантій якості вищої освіти та забезпечити впровадження затверджених стандартів якості, сформувати прозорі оцінювальні процедури й їхню відповідність європейським стандартам якості та цілям акредитації. Наголосимо, що в європейській практиці оцінювання якості освіти особливе місце посідає саме акредитація навчальних закладів.

Більшість національних акредитаційних структур (агенцій, бюро) спираються в своїй діяльності на такі принципи: 1) незалежність від держави й ВНЗ, залучення зовнішніх експертів; 2) первинне оцінювання проводять ВНЗ; 3) зовнішнє оцінювання включає відвідування ВНЗ і спільну експертизу; 4) публікацію звітів.

Суть акредитації, як правило, має подвійну спрямованість: на освітні програми (програмна, спеціалізована акредитація) і на ВНЗ (інституційна акредитація). Співвідношення між обома типами акредитації в різних освітніх системах вибудовуються неоднаково. В останні роки відмічається зменшення напруги між ними, а також тенденція до їх зростаючого суміщення (поєднання). Триває пошук потрібного балансу, оскільки просте інституційне оцінювання не досягає базових складових діяльності ВНЗ, а програмне оцінювання обертається для багатьох ВНЗ зайвим адміністративним тягарем.

Зважаючи на високий рівень корупції в державі, на третьому етапі необхідно впроваджувати періодичний суворий контроль діяльності новостворених органів з гарантій якості освіти. Перевірці мають підлягати всі основні завдання і дії вищевказаних органів. Вона має проводитися максимально прозоро, щоб не залишалось ніяких підозр щодо існування прихованої мети перевірки. У країнах ЄС контроль за діяльністю агенцій оцінювання якості освіти здійснюється за методологією, що ґрунтується на ряді вимог [5].

Важливим є компетентність експертів, що залучаються акредитаційними органами до своєї діяльності, їх навчання та сертифікація. Тому підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації таких експертів має здійснюватися Міністерством освіти і науки України, навчальними закладами, власне акредитаційними органами із можливим залученням зарубіжних інституцій із забезпечення гарантій якості.

Як було вже сказано, Україна у своїх основоположних документах декларує тверді наміри інтегрування у світові освітні процеси. Зокрема, в Національній доктрині (р. XV, пп. 36, 37) вказується, що: інтеграція вітчизняної освіти у міжнародний освітній простір базується на таких засадах: пріоритет національних інтересів; збереження та розвиток інтелектуального потенціалу нації; миротворча спрямованість міжнародного співробітництва; системний і взаємовигідний

характер співробітництва; толерантність в оцінюванні здобутків освітніх систем зарубіжних країн та адаптації цих здобутків до потреб національної системи освіти.

Основними шляхами моніторингу та використання зарубіжного досвіду в галузі освіти є:

- проведення спільних наукових досліджень, співробітництво з міжнародними фондами;
- проведення міжнародних наукових конференцій, семінарів, симпозіумів;
- сприяння участі педагогічних та науково-педагогічних працівників у відповідних заходах за кордоном;
- освітні і наукові обміни, стажування та навчання за кордоном учнів, студентів, педагогічних і науково-педагогічних працівників;
- аналіз, відбір, видання та розповсюдження кращих зразків зарубіжної наукової і навчальної літератури [11].

Однак, незважаючи на деклароване проведення Україною активної політики щодо інтеграційних європейських процесів загалом та інтеграції у Європейський простір вищої освіти зокрема, ситуація з якістю освітніх послуг у державі з року на рік погіршується. Частину причин було наведено вище, а крім них треба відзначити наступне: з труднощами впроваджується в практику діяльності ВНЗ Європейська перевідна і накопичувальна система кредитів. Лише перші успіхи зробила система незалежного тестування. Складно впроваджується трирівнева система вищої освіти. Не набула належного розповсюдження дистанційна форма навчання. З великими труднощами триває процес налаштування на визнання ВНЗ дипломів та результатів навчання як студентів, так і фахівців-іноземців.

Значна увага приділяється розвитку систем рейтингування, як основи для підвищення якості надання освітніх послуг, що швидше за все є рецидивом старих підходів до оцінювання якості надання освітніх послуг, адже формальний рейтинг закладу не може бути критерієм якості, а скоріше – навпаки, ефективність функціонування системи якості освіти є підставою для отримання високої рейтингової оцінки.

На сьогодні важливою проблемою оцінювання якості освіти є визначення її індикаторів. Освітні показники існують у різних моніторингових системах і програмах оцінювання суспільного розвитку (індекс людського розвитку, індикатори світового розвитку). Внаслідок того, що вони входять до них як складові інтегрованої оцінки суспільного розвитку держави, вони не можуть відокремлено характеризувати їх освітні системи. Їх здійснюють окремі міжнародні дослідження, спрямовані на з'ясування досягнутого тією чи іншою державою рівня освіти як відносного її рейтингу, а не порівняльної характеристики[1]. На нашу думку, Україна також повинна включитися в міжнародні обстеження якості освіти через те, що вона зробила європейський вибір.

На шляху України до належної рівноправної у часті у Європейському просторі вищої освіти є ще багато проблем і чимало роботи. Одним із завдань є розробка і впровадження сучасних систем управління якістю надання навчальних послуг вітчизняними ВНЗ, їх сертифікування та створення умов і механізмів для їх постійного оновлення і розвитку. Практично йдеться про модернізацію чинної системи якості освіти у наданні освітніх послуг ВНЗ України [11].

Європейське співтовариство вже має певні напрацювання і практичні досягнення, виробило набір норм та правил уніфікованої діяльності в напрямі забезпечення якості надання освітніх послуг, які для України становлять безумовний інтерес з огляду на необхідність вирішення завдання підвищення якості надання освітніх послуг у системі вищої освіти. Вирішення проблеми запровадження сучасних систем управління якістю надання навчальних послуг впритул пов'язане з проблемами реформування системи вищої освіти загалом. Сюди належать перехід до трирівневої системи освіти, запровадження міжнародної системи оцінювання знань осіб, що навчаються, сучасних систем атестування та сертифікування ВНЗ, вирішення проблем структурної перебудови системи вищої освіти тощо.

Якщо вирішення проблем реформування галузі вищої освіти загалом майже повністю знаходиться в компетенції державних органів влади, то питання модернізації системи управління якістю надання навчальних послуг – компетенція і завдання самих закладів вищої освіти. Підхід до вирішення цієї проблеми кожного навчального закладу зокрема залежить від специфіки закладу: напряму підготовки фахівців, переліку спеціальностей, категорії замовників. Однак, вирішуючи проблеми модернізації системи управління якістю надання навчальних послуг, всі ВНЗ повинні дотримуватись вимог чинного законодавства, прийнятих державних стандартів та обов'язкових міжнародних рекомендацій.

При цьому потрібно враховувати, що основними світовими тенденціями в галузі забезпечення якості освітніх процесів є:

- розробка єдиних критеріїв і стандартів гарантії якості освіти (як приклад, документ «Стандарти і Директиви для агентств гарантії якості у вищій освіті на території Європи»);
- створення і впровадження систем якості ВНЗ на базі різних моделей системи якості, включно з вимогами і рекомендаціями міжнародних стандартів ISO 9000, європейської моделі TOM тощо;
- створення, розвиток і гармонізація національних систем акредитації освітніх програм Європейських країн;
- перенесення основної уваги з процедур зовнішнього контролю освітнього процесу і його результатів на базі національних систем акредитації і атестації на внутрішню самооцінку з використання різних моделей [6, с. 109].

Відповідно до прийнятих у Європі рекомендацій, основними елементами системи управління якістю надання навчальних послуг у ВНЗ є: організаційна структура; процесна модель надання навчальних послуг; документація системи управління якістю надання навчальних послуг; нормативно-методологічна база; лідерська роль керівництва ВНЗ; чітко визначені ресурси для управління якістю; механізм неперервного вдосконалення.

Результати проведеного дослідження дають змогу зробити такі узагальнення:

- Система моніторингу якості вищої освіти в нашій державі ще не сягнула європейських стандартів, отож використання елементів прогресивного досвіду зарубіжних країн на нинішньому етапі реформування освітньої галузі України видається нам цілком доречним;

- Моніторинг в європейській вищій освіті є джерелом достовірної інформації і є обов'язковою ланкою системи забезпечення якості вищої освіти яка, в свою чергу, лежить в основі управління якістю в університеті. Відтак, науковий інтерес

викликає аналіз існуючих моделей якості, що активно використовуються в європейській практиці як для створення внутрішніх систем менеджменту, так і для проведення регулярного самооцінювання навчальних закладів

- У переважній більшості країн світу створені та успішно функціонують міжнародні та національні системи оцінювання якості освіти. Як правило, ці системи є достатньо незалежними від органів управління освітою та продукують об'єктивну інформацію, що може бути основою для корегування стратегії і тактики освітніх політик; порівняльного дослідження результатів функціонування освітніх систем та забезпечення ефективних процесів мобільності студентів і викладачів, самовдосконалення діяльності закладів освіти.

- Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, реального забезпечення рівного доступу всіх її громадян до якісної освіти, можливостей і свободи вибору в освіті, модернізації змісту освіти і організації її адекватно світовим тенденціям і вимогам ринку праці, забезпечення безперервності освіти та навчання протягом усього життя, розвитку державно-громадської моделі управління.

- Розв'язання проблеми надання якості вищої освіти в Україні передбачає широкий комплекс відповідних дій. Основними заходами для забезпечення якісної освіти, на нашу думку, є створення нових стандартів вищої освіти; вдосконалення трудового законодавства відповідно до двоступеневості вищої освіти (бакалавр-магістр); усунення істотних диспропорцій системи вищої освіти та вдосконалення мережі вищих навчальних закладів; створення незалежних органів з оцінювання якості освіти, проведення сертифікованих освітніх аудитів; розроблення комплексного критерію оцінки якості освітнього процесу.

Проведене дослідження не претендує на повне і всебічне розкриття порушеної багатоаспектної проблеми. Перспективу подальших наших досліджень вбачаємо у пошуку інноваційних підходів до організації моніторингу та контролю якості у сфері вищої освіти України, використання елементів прогресивного досвіду зарубіжних країн та визначення шляхів реалізації висновків та управлінських рішень, розроблених в результаті моніторингу якості професійної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Європейський досвід для створення ефективної системи контролю та оцінки якості вищої освіти в Україні: аналітична записка [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/745/>.
2. Забезпечення якості вищої освіти: європейські кращі практики для України [Електронний ресурс] : <http://education-ua.org/ua/analytics/305-zabezpechennya-yakosti-vishchoji-osviti-evropejski-krashchi-praktiki-dlya-ukrajini>
3. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] : Режим доступу : www.portal.rada.gov.ua.
4. Історія розвитку моніторингу якості освіти [Електронний ресурс] : <http://lektsiopedia.org/lek4-68529.html>
5. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія та практика / Т. О. Лукіна, О. О. Патрикеева. – К. : Плетиди, 2005. – 112 с.
6. Моніторинг якості освітньої діяльності у системі вищої економічної освіти: проблеми та перспективи: колективна монографія / Ю. А. Щербяк,

О. Є. Коваль, Є.М. Яценко, за заг.ред. Ю.А. Щербяка. – Тернопіль: ТНЕУ, 2016. – 320 с.

7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України: від 25 червня 2013 року № 344/2013 // Офіційний вісник України. - 2013. - №50. - Ст. 1783.

8. Про затвердження Державної програми розвитку вищої освіти // Офіційний вісник України. - 2004. - № 36. - С. 2405.

9. Про затвердження Концепції державної політики у сфері управління якістю продукції (товарів, робіт, послуг) [Електронний ресурс] : Розпорядження Кабінету Міністрів України № 447. – Режим доступу : www.portal.rada.gov.ua.

10. Про Національну доктрину розвитку освіти [Електронний ресурс] : Режим доступу : www.portal.rada.gov.ua.

11. Управління якістю освіти у вищих навчальних закладах [Текст] : навч. посіб. : у 2 ч. Ч. 1: Теоретичні засади формування систем управління якістю надання освітніх послуг / кол. авт. ; за заг. ред. чл.-кор. НАН України В. С. Загорського. – Львів : ЛРІДУ НАДУ, 2011. – 136 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Шевченко Г. П.



УДК 796.925:796.01

к. н. фіз. вих., доц. **Банах В.І.**,
к.н.фіз.вих, доц. **Бережанський О.О.**,
Яворський Ю.М.
(КОГПА ім. Тараса Шевченка)

ІСТОРІЯ ТА СТАНОВЛЕННЯ ЛИЖНОГО СПОРТУ В УКРАЇНІ. СТРИБКИ НА ЛИЖАХ З ТРАМПЛІНА

Проаналізовано особливості розвитку стрибків на лижах з трампліна та лижного двоборства на території України (XX ст. – землі, що перебували у складі Речі Посполитої, Російської Імперії, Австро-Угорщини, Радянського союзу). Простежено, що розвиток стрибків на лижах з трампліна в Україні відбувався поетапно. Важливу роль у становленні стрибків на лижах з трампліна відіграла Львівщина – як місце їх зародження, де у 1906 році відбулися перші змагання. Значний вплив на популяризацію цього виду спорту мали різноманітні спортивні організації, клуби та секції, серед них і місцеві, які безпосередньо брали участь у проведенні змагань та побудові трамплінів. Організація та підготовка до проведення Літніх та Зимових Олімпійських ігор у 80-ті роки сприяла розвитку стрибків на лижах із трампліна та лижного двоборства в Україні.

Ключові слова: лижі, стрибки, двоборство, історія, Україна.

Development peculiarities of ski jumping and Nordic combination in 20th century on Ukrainian territories that were under the authority of Second Polish Republic, Russian Empire, Austria-Hungary and the Soviet Union are analyzed. It is established that the development of ski jumping in Ukraine was staged. Lviv played an important role in the development of ski jumping as a place of their origin where the first competitions took place in 1906. Various sport organizations and societies including local clubs, which participated in competitions and building ski-jumping hills, had the significant influence on the popularization of this sport. In 80s organization and preparation for the Summer and Winter Olympic Games supported the development of ski-jumping and Nordic Combined in Ukraine.

Keywords: skis, jumping, Nordic combination, history, Ukraine.

Відомо, що економіка держави і світу в значній мірі залежить від індустрії спорту. Широке публічне висвітлення історичних матеріалів розвитку певного виду спорту сприяє накопиченню знань та його популяризації. На світовій арені стрибки на лижах з трампліна – один із найпопулярніших і видовищних зимових видів спорту. Його події яскраво висвітлюються в мас-медіа у цілому світі серед широких верств населення. Одночасно висвітлення змагань із стрибків на лижах із трампліна на вітчизняних теренах приділяється на недостатньо уваги. На інтернет-сторінці сайту skisprungschanzen.com, що висвітлює події на діючих лижних трамплінах та трамплінах, що існували на території України, зафіксовано лижні споруди Києва, Верховини, Кременеця, Ворохти, Надвірної, Тисовця [1]. Хоча, як свідчать дані закордонних видань [2; 3; 4] та неофіційних даних [5; 6],

лижних трамплінів функціонувало набагато більше. Сьогодні такі спортивні школи є в Івано-Франківській (сmt. Ворохта, м. Верховина, м. Надвірна) та Тернопільській (м. Кременець) областях, в яких культивуються стрибки на лижах із трампліна та лижне двоборство. Таким чином інформації про лижні трампліни, які діяли на Україні, є недостатньо.

На сайті федерації лижного спорту вказано, що вперше в Україні конкурси зі стрибків на лижах з трампліна було проведено в Харкові у 1904 році [7]. Хоча ця інформація є не підтверджена, на сайті не існує посилань на авторів чи будь-які архівні дані. Окрім цього, існують дані досліджень В. Г. Зубова, Г. К. Короткова, В. О. Бережанського, які вказують, що змагання зі стрибків на лижах з трампліна в Україні вперше були проведені у селищі Славське у 1906 році, а пізніше – в Києві, Харкові, Львові, Рахові [8; 9].

У період становлення стрибків на лижах з трампліна, частина земель України перебували у складі Речі Посполитої, Австро-Угорщини та Російської імперії (пізніше Радянського Союзу). Інформація про їх розвиток частково розміщена у закордонних публікаціях [2-4]. Метою цих видань було дослідження початків стрибків на лижах і пошуки слідів перших трамплінів, що появились на землях, на яких проживало польське населення, в тому числі у країнах, що знаходились на території II Речі Посполитої в Бескидах, Судетах, Підкарпатті, в місцях невисоких гір на Підгаллі, а також на теренах України [2, 4].

Мета дослідження – вивчити особливості розвитку стрибків на лижах з трампліна та лижного двоборства на території України.

Для вирішення поставлених завдань використовувались такі методи дослідження: метод теоретичного аналізу та узагальнення статистики офіційних документів; окремі загальнонаукові методи: системний аналіз і синтез; порівняльно-історичний метод; метод аналогій. Джерельною базою слугували Інтернет, архів Кременецького музею, приватні архівні збірки.

Стрибки на лижах з трампліна є одним із найбільш популярних та видовищних видів спорту. Історія їх виникнення бере свій початок ще у XIX столітті. Уже на початку віку лижники виконували стрибки із трамплінів, побудованих зі снігу у місцях масового катання на лижах.

Перші історичні відомості про виконання стрибків датуються у 1809 році, коли норвезький військовий лейтенант Оле Рі на доказ своєї хоробрості та мужності виконав стрибок на лижах із трампліна довжиною 9,5 м перед аудиторією своїх вояків і став першим відомим лижником-стрибуном. Це послужило яскравим взірцем для наслідування та прикладом для прояву хоробрості у молодих лижників. У 1860 році норвезький тесляр і лижник Сондре Аверсен Норхеім (Sondre Auverson Norheim) (відомий під назвою як «батько стрибків») здійснив стрибок із трампліна довжиною 30 м і його рекорд протримався 33 роки.

Захоплення лижників стрибками із природних трамплінів сприяло проведенню ряду спортивних змагань. Великою подією в історії зимових видів спорту стало проведення перших змагань зі стрибків на лижах із трампліна в 1862 році на околиці Христіанії (сьогодні Осло). Тоді ж у Центральній Європі відкрився ряд курортів, де відпочиваючі мали змогу займатися зимовими видами спорту, серед яких були й стрибки із трампліна. Спеціальних правил на той час не існувало. Переможець визначався за дальністю стрибка, який вимірювався за попередньо обговореними умовами [10]. Поступово збільшувалась потужність

трампліна, що дозволяло лижникам виконувати стрибки із більшою довжиною польоту. Змінювалась і техніка виконання стрибків. Використання різноманітних технік в минулому сторіччі дозволило суттєво збільшити довжину стрибка [8, с. 10]. Необхідно зазначити, що в ті часи землі України перебували у складі Речі Посполитої, Австро-Угорщини та Російської імперії (пізніше Радянського Союзу), що не могло не залишити свій відбиток на розвитку лижного спорту на місцевих теренах.

Існують розбіжності стосовно виникнення та першої згадки зародження стрибків на лижах з трампліна в Україні. За твердженнями В. Г. Зубова, І. К. Короткова, В. Бережанського секція гірськолижного туризму Львівського спортивного клубу (СК) «Чарни» організувала перший офіційний «Конкурс на найкращий стрибок на лижах із трампліна» в селищі Славське у 1906 р. В цьому конкурсі любителі стрибків на лижах зі спеціально збудованого на горі Тросян трампліна виконували стрибки довжиною у 9-10 м [8; 9]. Перший дерев'яний трамплін побудований у Славську був лише на початку 1908 року, а перші змагання тут відбулися 19 січня. Переможцем перших змагань став львів'янин Лешек Павловський, член СК «Погонь» [2, с. 13]. У 1914 році змагання проводились на другому трампліні, який знаходився в Славську на горі Кічерка.

А. Двораковський стверджує, що перші змагання відбулися у Львові в парку Кілінського. Організували їх активісти СК «Чарни» в 1907 році. У 1908 році такі змагання відбулися в львівському парку Кілінського при штучному освітленні. В 1910 році в Львові збудовано професійний трамплін для офіційних подій [2].

Кожен рік зростав організаційний і спортивний рівень лижного спорту із спрямуванням на закордонне навчання, чому сприяла співдружність і співпраця влади. Суттєвий вклад здійснювали різноманітні місцеві та спортивні організації, зокрема і Польське лижне об'єднання.

На сторінках брошури «Курс їзди на лижах» виданої в Славську, повідомлялося, що завдяки діяльності Карпатського товариства лижників в сезоні 1911-1912 років у згаданому місті підготовку зі стрибків на лижах з трамплінів здійснював відомий норвежець – Вернер Веренскольд, а через рік навчав львівських лижників відомий – Сеп Обередер, що мешкав в Стрию, та капітан Георг Білгері – видатний лижник-стрибун і один із перших творців методичних засад із лижної підготовки (Рис.1).

Перед Першою світовою війною у Львові були трампліни щонайменше в трьох місцях (парк Кілінського і Стрийський, Знесіння). Трамплін також був побудований і в Брюховичах та два трампліни знаходились в Славську. Стрибали на них піонери стрибків – львів'яни, зокрема: Павловський, Бобковський, Кавецький, Коеніг, Дудкевич і Яжина. Першим поляком, що дістав успіх на міжнародних змаганнях, стоячи на подіумі в австрійському місті Раксі в 1913 році був Яжина [2].

Подібні конкурси і змагання стали проводитися і в інших місцинах України. В 1912-1914 роках у Києві, Харкові, Львові, Рахові любителі стрибків на лижах на імprovізованих змаганнях здійснювали стрибки довжиною до 8-10 метрів [8; 9]. У час Першої світової війни стрибки на лижах із трампліна як вид спорту завмерли і відновили свою діяльність у Львові від 1920 року [2; 9].

Переломом для розвитку стрибків на лижах з трампліна можна вважати час, коли спортсмени почали брати участь в міжнародних змаганнях, починаючи з

1922 року. А трампліни почали будувати відповідно до параметрів трамплінів збудованих в Європі.

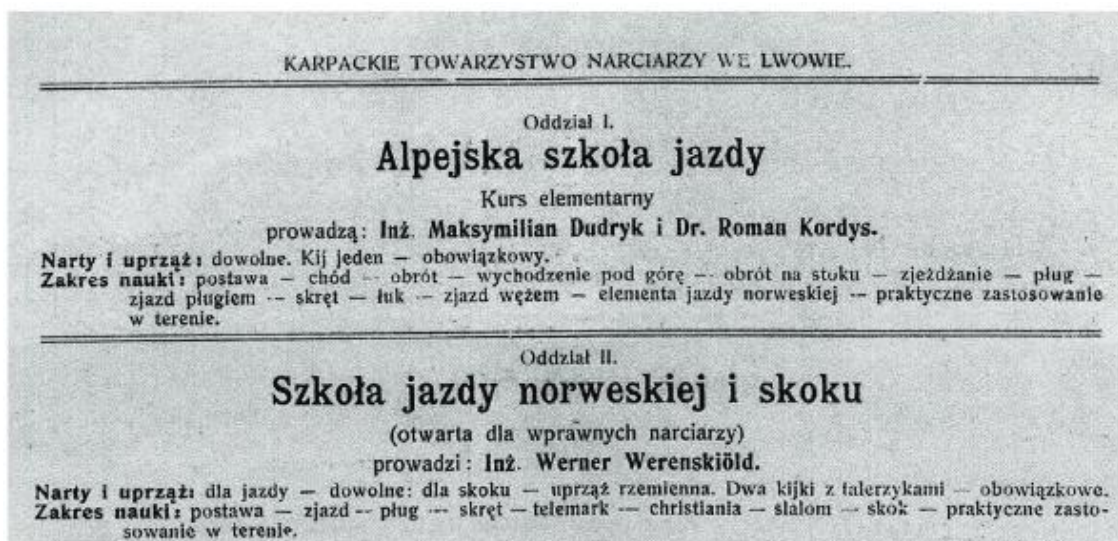


Рис. 1. Програма курсу їзди норвезької і стрибків, організованих в Славську Карпатським Товариством Лижників у грудні 1912 р. [4]

Великі трампліни спочатку з'явилися в Кракові і Закопане. Пізніше такі трампліни було побудовано на території II Речі Посполитої на теренах сучасної України в Львові, Тухлі, Славську, Івано-Франківську, Ворохті та багатьох інших місцях [2, 4].

Відомо, що на теренах Львова в повоєнні роки трампліни були побудовані на Залізній воді (тепер район Сихівськокого парку), на Вульці (Франківський район Львова), на схилах Кайзервальду [2].

Трамплін, який був побудований на Кайзервальді у 1926 році вважався найкрасивішим у Польщі. Висота його столу була 8 м, розгін довжиною – 76 м. Із трампліна можна було виконувати стрибки довжиною до 50 м. [5].

Два об'єкти з'явилися на Знесіння, другий був відкритий у 1927 році, він описаний в пресі «найкрасивішим в Польщі», і теоретично дозволяв виконувати стрибки довжиною до 50 метрів. У 1931 році підготовлено до експлуатації трамплін на Погулянці, на котрому виконували стрибки довжиною біля 40 метрів [2; 5]. У 1935 році на схилах Знесіння, між Лисою горою та костелом Св. Войцеха, було збудовано малий тренувальний трамплін для початківців [5]. У 70-х роках 40 метровий трамплін діяв на Погулянці. Пізніше трамплін на схилах Кайзервальду (Знесіння) у 80-х роках було реконструйовано.

В Україні існували спортивні клуби, які займалися розвитком та популяризацією стрибків на лижах з трампліна та лижного двоборства, зокрема: Перший спортивний клуб, «Чарни» Львів, «Погонь» Львів та інші. Так, завдяки діяльності Карпатського лижного товариства та Лижній секції польського товариства Татранського були побудові трампліни в Тухлі, Славську, Ворохті на Рибовичах, що значно збільшило можливості організації змагань. Завдяки діяльності Організації Крайового львівського леґцатарства трамплін був побудований в Самборі, де власником трампліна був місцевий спортивний клуб «Сокіл». Розвиток стрибків на лижах з трампліна мав місце також в

Перемишльській Регіональній асоціації лижного спорту, де на трампліні в Розлучі організовано стрибки на лижах з трампліна [4].

Відомо, що в 1922 році на трампліні в Ворохті на горі Ребровачі відбувся III Чемпіонат Польщі зі стрибків на лижах з трампліна, який виграв Олександр Розмус в 1934 році [2]. Хоча припущенням, які вказують на те, що трамплін у Ворохті існував ще у 1910 році в районі Теренова, організатором його побудови було Карпатське товариство лижників [4; 12].



Рис. 2. Ворохта 1922 р. Олександр Розмус під час III Чемпіонату Польщі зі стрибків на лижах із трампліна (зліва на фотографії видно примітивний стіл трампліна) [4]

У 1924 році відкрито трамплін в Тухлі, в 1927 році – в Славську, також в розташованих біля них Цьенжкові (Cieżkowie k. Majdanu) і Кременці. Трампліни на той час існували в Трускавці, Самборі, Орові (Сколівський район), Луцьку також в Розлучі (з рекордом 50 метрів), та в інших селищах [2, 4]. За неофіційними даними в ті роки трампліни також діяли в Ковелі, Рівному, Тернополі.

У Брюховичах було збудовано і відкрито 10 лютого 1935 року один з найбільших польських трамплінів. Він єдиний на території України мав найсучасніший профіль з так званим «висячим порогом» [5]. Перший стрибок виконав на ньому проєктант, інженер Тейсере, а у відкритих змаганнях брали участь провідні спортсмени Кременця, Львова, Перемишля і Закопаного [2].

У процесі становлення стрибків на лижах з трампліна на теренах України, що знаходилась на території Речі Посполитої, в періоду міжвоєнного двадцятиліття, значення Львова як осередку розвитку цього виду спорту на Підгаллі поступово зменшився. Хоча в той час тут існувало 5 трамплінів: в парку Кілінського, на Вульці, на Знесіння, на Погулянці, а також у Брюховичах.

У Кременці великий внесок у розвиток зимових видів спорту та зимового туризму зробили Юліан Козловський та Ян Таргонський. Вони були організаторами різноманітних змагань з лижних гонок та стрибків із трампліна. Ініціаторами побудови лижних трамплінів в Кременеці були професори

Кременецького ліцею Ю. Козловський і А. Багер. 15 січня 1933 року в районі Гнилого Озера був відкритий перший трамплін на Волині. Він був збудований на землях, подарованих Ліцеєм, який надав відповідну територію і будівельний матеріал, а також завдяки зусиллям громадськості за рахунок фінансування повітового комітету фізичного виховання і військової підготовки [13, 14].

На території, яка перебувала під владою Австро-Угорщини, у Воловці в 1938 році відбулося будівництво лижного трампліна. У 1939 році відбулося його відкриття [11].

Необхідно відмітити, що в комуністичній Україні під владою Радянського союзу на початку ХХ століття стрибки на лижах з трампліна і лижне двоборство стрімкого розвитку не зазнали. Значний вплив на розвиток стрибків на лижах із трампліна зробило введення їх в норми Всерадянського комплексу ГТО (1930-1931 рр.) Становлення спорту відбулося у повоєнні роки. Лижні секції розвивалися в основному при спортивних товариствах «Динамо», «Іскра», «Наука», «Більшовик», при місцевих Будинках офіцерів, а також вищих навчальних закладах Києва, Харкова, Львова. В перші повоєнні роки спорт розвивався «штучно». Одночасно їх розвиток в Україні гальмувався відсутністю спеціальних споруд на території СРСР [8; 9].

У Києві стрибки на лижах з трампліна відбувались на схилах Чернечої гори і на дніпровських кручах. В таких імпровізованих змаганнях, що мали характер розваг, в основному брала участь молодь. Кількість учасників була незначною. В 1926 році після відкриття в Києві на Черепановій горі гірськолижної бази з «напівприроднього» трампліна були проведені офіційні змагання зі стрибків. Довжина кращого стрибка була не довшою 12 метрів.

У 1924 році в Харкові лижна секція спортивного клубу «Сокіл» організувала змагання зі стрибків на лижах з трампліна. Важливу роль у популяризації і розвитку стрибків на лижах із трампліна в Україні відіграв Державний інститут фізичної культури України, створений у 1930 році в Харкові. Успішний розвиток лижного спорту в 30-их роках дозволило в 1933 році в Харкові провести першу Першість (Чемпіонат) України зі стрибків на лижах із трампліна і лижного двоборства (стрибки і лижні перегони 18 км). Першим чемпіоном став Н. Виствкін з результатом довжини стрибка – 16 метрів. Масового розвитку стрибки на лижах з трампліна і лижного двоборства на території Російської федерації не отримали [8; 9].

Друга світова війна перервала подальший розвиток стрибків на лижах з трампліна та лижного двоборства. В роки Другої світової війни були зруйновані або стали непридатними ряд трамплінів, котрі вважалися одними з найбільших в СРСР: В Харкові, Львові (40 метрів), Ужгороді, Розлуччі, Воловці (50 метрів), Кременці (56 метрів), Славському (60 метрів), в тому числі в Києві і Рахові та у інших місцях.

В 1946 році в Києві на схилі Черепанової гори був побудований 40 метровий трамплін [2; 5]. До цього на цьому місці у 1926 році існував такий же великий трамплін [5]. У 1969 році була проведена реконструкція трампліна, котрий облаштували спеціальним штучним покриттям, що дало можливість використовувати трамплін упродовж року. Рекорд на цьому трампліні належав В. Савіну (Львів) 61,5 метрів [8; 9]. Пізніше на цьому місці в Києві в 1965-1967 роках відбулося будівництво великого трампліна К-80, а поблизу нього – дитячого навчального трампліна. В 1955 році реконструювали трамплін у Ворохті. Тут

знаходились навчально-тренувальні трампліни К 20 та К 45. Селище стало основним тренувальним центром для лижників України. Тут постійно проводилися республіканські, всесоюзні, і міжнародні змагання. В 60 роки в Києві, Кременці, Ворохті відкрилися дитячі спортивні школи з відділеннями зі стрибків на лижах з трампліна і лижного двоборства. В 1973 році в Ворохті була проведена реконструкція трампліна. Його проектна потужність доведена до 90 метрів [2; 5]. Також був побудований трамплін середньої потужності К 75 та навчально-тренувальний трамплін К 30, який функціонував до 1998 року. В 80-их роках відбулася реконструкція трамплінів.

Найбільший розвиток стрибків на лижах з трампліна за часів Радянського союзу відбувся у 70–80-ті роки, коли здійснювалося організація та проведення літніх Олімпійських Ігор в Москві та Зимових Ігор в Сараєво. Стрімко почала зростати кількість спортивних шкіл із зимових видів спорту, зокрема і лиж.

У 1979 році в Києві біля Олімпійського стадіону був реконструйований старий трамплін з проектною потужністю 45 метрів, який пізніше у 90 роках зруйнувався, став непридатним до експлуатації і був демонтований в 2004 році [6].

У 80-их роках в м. Коломия за активної участі тренерів Р. Кузенко і Р. Підлужного постав комплекс навчально-тренувальних трамплінів проектною потужністю 20 та 40 метрів. Цей комплекс був зруйнований в 90 роках, внаслідок стихійного лиха.

Вкінці 70 років, в селищі Тисовець Сколівського району почалось будівництво комплексу лижних трамплінів: навчально-тренувальний К 40, середній – К 70 та великий – К 90. В зимку 1980 року відбулося відкриття цих трамплінів.

Завдяки особливим, сприятливим погодно-кліматичним умовам Тисовець став одним із основних центрів підготовки лижників-стрибунів Радянського Союзу в Україні. На цих трамплінах здійснювала підготовку ціла плеяда спортсменів-олімпійців. Тут проводились Всесоюзні та міжнародні змагання. В останнє на цьому трампліні у 1996 році була проведення зимова Всеукраїнська спартакіада, після чого трамплін був закритий.

У вісімдесятих роках Г. Іпатов і Н. Савельєв розпочали роботу у відновленні стрибків на лижах із трампліна в м. Івано-франківську. Завдяки їх діяльності тут було побудовано навчально-тренувальні трампліни проектною потужністю 20 та 40 метрів.

Значний внесок у розвиток стрибків на лижах із трампліна відіграла Тернопільщина. В районі селища Кутківці та Пронятин був побудований 40 метровий трамплін. На схилах окраїн самого Тернополя знаходився навчально-тренувальний трамплін потужністю 20 метрів в районі вулиці Приймакова (сьогодні вулиця Тарнавського) та незавершена будова 40 метрового трампліна.

В місті Кременці, в 60 роках комплекс трамплінів функціонував біля центрального міського стадіону та Хрестової гори. Тут був побудований навчально-тренувальний трамплін К 40 та середні трампліни К 55 і К 70. Комплекс трамплінів біля урочища Гнилого озера був закритий.

Пізніше на початку 80 років навчально-тренувальний та середній трамплін К 40 і К 55 отримали штучне покриття внаслідок чого, це дало можливість здійснювати стрибки на лижах і в літній період. Згодом був побудований трамплін К 20. У 90 роках ці трампліни були закриті у зв'язку з невідповідністю

правилам Міжнародної лижної федерації. Замість них, було відкрито комплекс навчально-тренувальних трамплінів К 15, К 30 та К 40.

У 2010 році в місті Верховина реконструйовано діючі навчально-тренувальні трампліни потужністю К 50, К 20, К 10. Тут проходять спортивні змагання регіонального, всеукраїнського і навіть міжнародного рівнів, зокрема з лижного спорту, стрибків із трампліна.

З 1998 року в місті Надвірна був відкритий лижний центр підготовки спортсменів з лижними навчально-тренувальними трамплінами зі штучним покриттям потужністю К 15, К 25, К 35.

Розвиток зимових лижних видів спорту, зокрема стрибків на лижах з трампліна та лижного двоборства, в більшій мірі спостерігався на теренах Львівщини, Прикарпаття та Закарпаття. Важливу роль у їх популяризації відіграли різноманітні спортивні організації, клуби та секції, які безпосередньо брали участь у проведенні змагань та побудові трамплінів. Головний осередок розвитку стрибків на лижах із трампліна знаходився у Львові на початку ХХ століття. Це створило підґрунтя для їх поширення на теренах України. Становлення лижного спорту відбувалося поетапно. Однією із причин цього стали світові війни, що призвели до занепаду лижного спорту та руйнування трамплінів. Перебування земель України під владою Речі Посполитої, Австро-Угорщини, Російської імперії, а пізніше Радянського Союзу, не могло не вплинути на їх розвиток. Відродження стрибків на лижах із трампліна та лижного двоборства менш бурхливо відбувалося в повоєнний період вже на території Радянського Союзу у Львові, Києві, Кременеці, Славському, Ворохті та інших селищах. Значний вплив на розвиток стрибків на лижах із трампліна та лижного двоборства в Україні вплинула організація та підготовка до проведення літніх та зимових Олімпійських ігор у 80-ті роки. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку полягають у вивченні історії розвитку стрибків на лижах із трампліна та зокрема лижного двоборства спортивних клубів, секцій, шкіл, змагальної діяльності спортсменів окремих регіонів України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ukraine Ski jump overview [Електронний ресурс] / Ski Jumping Hill Archive – Режим доступу до ресурсу : <http://www.skisprungschanzen.com/EN/Ski+Jumps/UKR-Ukraine/>
2. Dworakowski A. Przewodnik po polskich skoczniach narciarskich [Електронний ресурс] / Dworakowski. – 2015. – Режим доступу до ресурсу : http://skijumping.pl/artykuly/images/przewodnik_2015.pdf.
3. Kwaśnik E. Otwarcie skoczni narciarskiej / Kwaśnik. // Krzemieniec, druk Br. Józefowych. – 1933. – S. 5.
4. Zaborniak S. Skoki narciarskie w Polsce (1907–1939) / S. Zaborniak, P. Król. // Kultura fizyczna. – Częstochow. – 2013. – PP. 45–61.
5. Iviv_format. Трамплін на Кайзервальді [Електронний ресурс] / Iviv_format // livejournal. – 2012. – Режим доступу до ресурсу : <http://lviv-format.livejournal.com/153721.html>.
6. Карпов И. Лыжный трамплин на Черепановой горе [Електронний ресурс] / Igor Карпов // retroua. – 2013. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.retroua.com/киев/792-лыжный-трамплин-на-черепановой-горе/>.

7. Стрибки на лижах з трампліну [Електронний ресурс] // Федерація Лижного Спорту України – Режим доступу до ресурсу: <http://www.sfu.org.ua/divisions/ski-jumping>

8. Бережанський В. О. Спеціальна фізична підготовка лижників-двоборців: Навчальний посібник / В. О. Бережанський, В. М. Трач. – Л.: Українські технології, 2002. – 120 с.

9. Зубов В. Г. Прыжки на лыжах с трамплина и лыжное двоеборье / В. Г. Зубов, И. К. Коротков. – Киев: Здоров'я, 1982. – 72 с.

10. Банах В. І. Техніка відштовхування у стрибках на лижах з трампліна: монографія / В. І. Банах, І. П. Заневський. – Л.: [б. в.], 2012. – 202 с.

11. Zommerstein H., Zommerstein H. [Електронний ресурс] / Hof Zommerstein // youtube. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.youtube.com/watch?v=Dt6RY0qeCSM>.

12. Вацеба О. Карпатський лещетарський клуб як символ розвитку спортивного руху галичини (з нагоди 90-ліття від дня утворення) / Оксана Вацеба // Наш спорт. – Львів. – 2015. – С. 32-35.

13. Левандовська О. Професор Кременецького ліцею Юліан Козловський – видатний діяч в галузі розвитку фізичної культури і спорту на Кременеччині у міжвоєнний період [Електронний ресурс] / Оксана Левандовська – Режим доступу до ресурсу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/kgf/2009_VI_2/0109lomkmp.pdf.

14. Стецькув Б. Найгарніший у Польщі трамплін / Б. Стецькув. // Стадіон. – 1927. – С. 9.

Рецензент: проф. Догань О.М.

УДК 316.6 – 057.875

к. психол. н., доц. Боднар М.Б.
(КОГПА ім. Тараса Шевченка)

ОСОБЛИВОСТІ ЕТНІЧНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

У статті аналізуються різні підходи до трактування понять «ідентичність», «етнічна ідентичність», «етнічна самоідентифікація»; розкриваються особливості формування етнічної самоідентифікації студентської молоді в період глобалізаційних процесів, виокремлюються причини кризи етнічної ідентифікації, обґрунтовується вплив етнопсихологічного феномену на самоактуалізацію особистості, формування її сенсожиттєвих орієнтацій, гармонізацію ціннісно-смислової сфери; окреслюються чинники особистісного зростання молодого людини під впливом регулятивної ролі етносу; з'ясовуються можливості застосування психологічного тренінгу у підвищенні рівня етнічної самоідентифікації молоді, характеризується роль навчального курсу «Етнопсихологія» у становленні етнічної особистості.

Ключові слова: етнічна самоідентифікація, самоактуалізація, ціннісно-смислова сфера, студентська молодь.

The article analyses various approaches to the interpretation of the notion "identity", "ethnic identity", "ethnic self identification"; the peculiarities of student youth ethnic self identification formation in the period of global process are disclosed; the reasons of ethnic identification crisis are singled out; the influence of ethnic and psychological phenomenon on person self actualization is justified, its sense and life orientations, semantic-value sphere harmonization; the factors of youth personal development under the influence of the ethnos regulative role; the opportunities of psychological training use in the rising of ethnic self identification level are clarified; the role of training course "Ethnic Psychology" in the ethnic personality incipience.

Keywords: *ethnic self identification, self actualization, self actualization, value-semantic sphere, student youth.*

Вища школа в Україні переживає складний процес реформування. Серед пріоритетних напрямів – інтеграція студентства у світовий освітній простір. Підготовка випускників вітчизняних вищих навчальних закладів до міжкультурної адаптації звучить сьогодні доволі актуально. Попри запозичення найновішого світового досвіду кожна країна повинна максимально враховувати національні особливості вищої школи, її традиції, історію становлення. Для забезпечення конкурентноздатності студентства необхідно без зволікань забезпечити розв'язання низки завдань психологічного характеру з врахуванням етнічної специфіки, генетичної матриці, архетипного пласту, особливостей соцієтальної психіки молодого українця.

У процесі підготовки вчителя національної школи набуває особливої актуальності проблема національного відродження, відновлення ідеї національної самобутності, неповторності, підвищення рівня етнічної самоідентифікації, усвідомлення сенсу власного існування. У контексті сказаного закономірно постає питання про взаємозв'язок між особливостями психологічного зростання особистості та впливом культури, менталітету, етнопсихологічних життєвих орієнтацій [1]. Чільне місце у сучасній парадигмі життєтворчості людини займає формування психічно здорової особистості, формування її як цілісної системи у вищих виявах, формування прагнення до самоактуалізації.

У період трансформації вартісних феноменів, сенсожиттєвих орієнтацій, глобалізаційних процесів у світі проблема повернення особистості до етнічного коріння набуває особливої ваги. Таке зміщення акцентів останнім часом не є самоціллю. Воно має чітку гуманістичну і практичну орієнтацію. Етнічні спільноти у всі часи були чи не єдиними групами, які забезпечували психологічне підґрунтя і безпеку для конкретної особистості. Тому необхідно шукати джерела формування національної свідомості як загалом, так і національної самосвідомості кожного представника етносу. Наріжним стрижнем цього процесу вважаємо національну ідею, яка є духовною першоосновою особистісного зростання людини, рівня її самоактуалізації. Саме спільна ідея, яка містить могутній енергетичний емоційний потенціал, гармонізує життєдіяльність народу, який компактно проживає на певному ландшафтно-кліматичному просторі, має спільну історико-політичну долю та визначені орієнтири на майбутнє. Визнаним у науковому континуумі є твердження, що відсутність національної свідомості і пам'яті перетворює певну етнічну спільноту в населення конкретної території. Український народ має сумну історію, коли упродовж тривалого часу інші етнічні угруповання намагались знищити його національну свідомість, стерти пам'ять

про минуле. Саме тому підвищення рівня самоактуалізації представників етносу пов'язане, безумовно, із збереженням пам'яті народу, його історичного досвіду.

Тенденції повернення народів до збереження своєї самобутності, унікальності, неповторності в культурі, в психічному складі, до розвитку національної самосвідомості, етнічної ідентичності називають етнічним парадоксом сучасності. Цей процес став особливо помітним у другій половині минулого століття. І це пояснюється щонайменше двома причинами. По-перше, кожна особистість, усвідомивши свою причетність до певної етнічної спільноти, отримує могутню опору в житті, відчуває певну безпеку і захищеність. Етноси і на сьогодні виконують для людини захисну та ціннісно-орієнтаційну функцію. По-друге, в період бурхливих глобалізаційних процесів спостерігається тенденція зближення етносів, взаємопроникнення, взаємозбагачення. Разом з тим загрозливими є можливі процеси асиміляції, нівелювання особливостей етнічного, втрати могутнього архетипного пласту, генетичної матриці народів, своєрідного генетичного коду. Прагнення людства до певної інтеграції не конфронтує з можливістю існування окремих пластів культури, які уможлиблюють усвідомлення приналежності особистості до конкретного етносу. У цьому ряду – релігія, мова, міфи, історична пам'ять. Незважаючи на очевидні інновації, людству для саморегуляції необхідно зберігати зв'язок між поколіннями. Очевидно, що зростання інтересу до своїх предків, своїх етнічних коренів є закономірним. Тому етнічну ідентичність і вважають однією із важливих характеристик етносу.

Етнопсихологічний аспект життєвих орієнтацій, їхній вплив на особистісне зростання студентської молоді на сьогодні вивчено недостатньо. Лише частково піддано науковому аналізу проблеми, пов'язані зі зміною етнічної належності та внутрішньо-особистісними конфліктами, які при цьому виникають, іншими аспектами етнопсихологічних особливостей особистісного зростання. Результати окремих етнопсихологічних досліджень засвідчують, що етнічне довкілля певною мірою впливає на механізми регуляції поведінки особистості, а етнопсихологічні чинники є вагомим фактором структурування ціннісно-сміслової сфери.

Одну з гілок гуманістичної психології становить ензистенційна психологія, представниками якої є Л. Бінсвангтер, М. Босс, Р. Мей, Е. Мінковські, В. Франкл та ін. Ензистенційна психологія досліджує проблеми часу, життя і смерті; свободи, відповідальності і вибору; спілкування, любові та самотності; пошуку смислу життя. В контексті гуманістичної психології вивчаються рушійні сили становлення і розвитку особистості, її потреб і цінностей (Ф. Баррон, Ш. Бюлер, А. Маслоу, В. Франкл). Актуальною є проблема вивчення процесу формування психічно здорової, повноцінної, самоактуалізованої особистості (С. Джулард, А. Маслоу, К. Роджерс).

Різні аспекти дослідження означеного кола проблем представлено у вітчизняній та зарубіжній літературі. Досліджуються шляхи і способи формування життєвих орієнтацій, психологічні аспекти стратегії життя та життєвого успіху (К. Абульханова-Славська, Р. Ануфрієва, Є. Головаха, О. Донченко, О. Злобіна, Т. Титаренко). У працях психологів різного теоретико-методологічного спрямування акцентується увага на творчій ролі особистості у власному процесі життєтворчості (Б. Ананьєв, Е. Берн, М. Боришевський, Ш. Бюлер, Е. Еріксон, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Роменець, Г. Томе).

Поза дослідницькою увагою здебільшого залишається вивчення ймовірного взаємозв'язку між етнічним феноменом та самоактуалізацією особистості. Внаслідок цього проблема самоактуалізації, у тому числі і молоді, розглядається без урахування етнопсихологічного аспекту життєвих орієнтацій.

Історія тлумачення феноменів етнічної (національної) свідомості та самосвідомості має різнопланові парадигми. Витоки трактування їх надбиємо у працях філософів і антропологів, мовознавців і соціологів, психологів і педагогів.

Дослідження проблематики, пов'язаної з етнічною ідентичністю, перебувало часто на перехресних або паралельних магістралях розвитку уявлень про етнічну чи національну свідомість та самосвідомість. Варто згадати, що біля джерел дослідження ідентичності був ще З. Фройд, яким введено це поняття до категоріального апарату психології з метою пояснення механізмів формування позитивного ставлення до представників своєї групи та негативного до інших. У працях Е. Еріксона ідентичність розуміється як суб'єктивне почуття безперервної самототожності і розглядається у площині трьох ознак: переживання внутрішньої тотожності та інтегрованості у часі; внутрішньої тотожності та інтегрованості у просторі; ідентичності, яка переживається серед значущих інших.

Розглядаючи дві моделі світу (західну і східну), Е. Сміт виокремлює різні види ідентичності, серед яких: територіальна, класова, релігійна, етнічна та ін. Ним виокремлено ознаки етнічної ідентичності (історична територія, історична пам'ять, культура, спільні права і обов'язки, економіка), які ґрунтуються на національних почуттях. Тобто підкреслюється роль афективної складової психіки особистості.

Термін «ідентифікація» також трактується в різних аспектах: як механізм пізнання шляхом емоційно-когнітивного ототожнення себе з чимось чи з кимсь; як спосіб розуміння іншої людини чи групи людей на основі встановленого емоційного зв'язку, прийняття чужих норм і цінностей як власних; бачення суб'єктом іншої людини як продовження себе самої.

Поряд із поняттям «ідентичність» у науковий обіг вводились й інші поняття. Так, М. Херсковіц запропонував послуговуватись терміном «інкультурація», який розумів як процес формування когнітивної, афективної та поведінкової подібності особистості з членами своєї етнічної групи і відмінності від іншої.

У наукових дослідженнях простежуємо низку трактувань понять «етнічна ідентифікація», «національна ідентифікація», «етнічна самоідентифікація», «національна ідентифікація». Так, Л. Орбан-Лембрик, окреслюючи сутність етнічної самоідентифікації, розуміє її як засвоєння норм і цінностей відповідної етнічної групи; М. Шульга визначає етнічну самоідентифікацію як процес ототожнення, уподібнення себе з певною етнічною групою; А. Баронін механізмом національної ідентифікації вважає традиції як синхронізовані, підпорядковані національному ідеалу вірування, способи мислення, прагнення, норми поведінки попередніх поколінь.

М. Боришевський зазначає, що одним із чинників, що зумовлюють виникнення, функціонування та розвиток національної самосвідомості, є національна ідентифікація, тобто усвідомлення людиною своєї належності до певного етносу, нації, усвідомлення своєї близькості з нацією, спорідненості з нею. У цьому контексті А. Березін зауважує, що розвинена національна самосвідомість, прагнення до самоідентифікації з нацією, утвердження самоцінності історичної

пам'яті, вибудова на її засадах аксіологічної системи є життєво необхідною передумовою повноцінної самореалізації особистості.

У процесі етнічної самоідентифікації відбувається формування етнофора – носія етнічних рис, особи в єдності її етнічних якостей, своєрідної моделі особи, в якій зосереджені тільки етнічні елементи та взаємозв'язок між ними. Розвиток етнічної самоідентифікації веде до формування відповідних етнопсихологічних життєвих орієнтацій. Їх зміст, структурування, ієрархія залежить від рівня усвідомлення своєї приналежності до етносу. На думку М. Шульги, є два етапи розвитку етнічної самоідентифікації:

- перший етап передбачає засвоєння (часто позасвідоме) багатства спресованого досвіду попередніх поколінь. Етнічна культура інтеріоризується в особистісні характеристики, формуються етноспецифічні особливості психології індивіда;

- другий етап характеризується більш вибіркоvim сприйманням впливів етнокультури, зумовлюючи і зворотний процес – збагачення індивідом етнічної культури.

Ж. Піаже розглядає розвиток етнічної ідентичності як створення когнітивних моделей, пов'язаних з поняттям «батьківщина». Він переконує, що наслідком знань про етнічні явища є етнічні почуття, які переживаються людиною. Дослідник виділяє три етапи у формуванні етнічної ідентичності:

- на першому етапі (6-7 р.) дитина отримує фрагментарні знання про свій етнос через сім'ю та соціальне оточення; етнічна група у цьому віці не відіграє суттєвої ролі;

- на другому етапі (8-9 р.) спостерігається ідентифікація дитини з етнічною групою; критеріальними ознаками для неї слугують національність батьків, місце проживання, мова, паростки національних почуттів;

- на третьому етапі (10-11 р.) у змісті етнічної ідентичності, яка набуває певних обрисів, вагомого значення набувають традиції, звичаї, побут, історія етносу.

Рівень усвідомлення етнічної приналежності значною мірою залежить від поліетнічного чи моноетнічного середовища. Етнічна ідентичність яскравіше виражається в тій ситуації, коли особистість живе в етнічному середовищі, що істотно відрізняється від власного. Іншими словами, в поліетнічному оточенні особистість швидше усвідомлює свою ідентичність.

Якщо певні ознаки етнічної групи не імпонують особистості, то вона може обирати іншу ідентичність. За Е. Еріксоном, можна стверджувати, що у людини з'являється свобода вибору в плані ідентичності: або ідентифікація з групою, членом якої людину сприймають інші, або ідентифікація з групою домінантної більшості. Якщо в молодій людини сформована позитивна етнічна ідентичність, то вона слугує їй основою для психологічної безпеки і стабільності, що вже є важелем руху до самоактуалізації особистості. Л. Дробіжева зазначає, що людина може прийняти етнічну самоідентифікацію, але водночас негативно оцінювати свою групу. Це дуже небезпечна ситуація: формується негативна етнічна ідентичність. Для українського етносу така тенденція є показовою. Особистість переживає почуття неповноцінності, уцербності, навіть сорому за свій етнос. Така ситуація є дуже несприятливою для особистісного зростання [3]. У цьому контексті Н. Лебедева описує синдром нав'язаної етнічності, а також визначає способи переборення цього явища.

Метою публікації є з'ясування чинників особистісного зростання молоді людини, її самовизначення, самоактуалізації під впливом регулятивної ролі етносу, а також виявлення можливих функціональних взаємозв'язків між окремими компонентами, які сприяють підвищенню самоактуалізації студентської молоді.

У молодіжному середовищі продовжує спостерігатися криза етнічної свідомості та самосвідомості. Результати наукових досліджень засвідчують підвищення фрустрованості особистості, зростання рівня тривожності та пасивності. Сучасна дослідниця О. Донченко називає цей феномен «ціннісно-моральним дефолтом» [2].

Сучасне студентство останнім часом відчуває нестабільність, спад оптимізму, свою незатребуваність у майбутньому. Розмиті життєві орієнтири у перенасиченому інформацією світі часто стимулюють молодь до ретроспективи власної життєвої траєкторії, намагання «дивитись назад і вглиб, шукати підтримку в стабільних цінностях предків [6].

Окремі вчені зауважують, що криза етнічної ідентифікації є однією з причин порушення цілісності формування особистості. При цьому виникають внутрішньо-особистісні конфлікти, розмиваються сенси життєвого вибору, переживаються почуття тривоги, історичної приреченості, нереалізованості, загубленості. Вважаємо, що на часі докорінні зміни в масовій етнопсихологічній свідомості, в ставленні особистості до національного, утвердження в суспільстві справжніх сенсожиттєвих ідеалів, викорінення з практики взаємовідносин між людьми виявів національного самоїдства, створення умов для самореалізації особистості, усвідомлення етнічною індивідуальністю цінностей етносоціальної культури, стимулювання до самовиховання. Останнім часом постає потреба включення до системи життєтворчості національного конструкту, пов'язаного із засвоєнням цінностей етносу [7]. З цього приводу О. Киричук підкреслює, що з метою життєтворення особистості необхідна «трансформація установок ненависті і руйнації на любов і повернення, перехід від психології лукавого рота й сліпого виконавця, особливо в сферах освітньо-виховних інституцій, до людини вільної, творчої, відповідальної за свою працю» [4].

У вищій школі, працюючи зі студентами, ми маємо справу вже із більш-менш окресленими обрисами етнічної ідентичності, з особистостями, здатними до саморефлексії, самопізнання, самоаналізу. Молоді люди стабільно дають собі правильну етнічну самоназву. Зазначимо, що вказаний аспект не є достатньо дослідженим. У процесі розвитку етнічної ідентичності особистість завжди проходить від дифузної до реалізованої ідентичності, усвідомлення приналежності до етнічної спільноти. Якщо в молоді людини сформована позитивна етнічна ідентичність, то вона слугує їй основою для психологічної безпеки і стабільності, що вже є сходиною для руху до самоактуалізації особистості. Проте у молодіжному середовищі часто формується хибна ідентичність. Для сучасного молодіжного середовища така тенденція є показовою, що виявляється у переживанні почуття неповноцінності, ущербності, навіть сорому за свій етнос, що є дуже небезпечним для повноцінного особистісного зростання, саморозвитку та самоактуалізації. Причини окресленого науковці переважно вбачають у заниженій самооцінці сучасного студентства, в основі якої вбачають комплекс кривди (Йони), почуття меншовартості українця. Занижена самооцінка суттєво гальмує спрямування особистості до психологічного здоров'я.

Формуючи майбутнього фахівця у вищій школі, важливо підвищувати рівень його самоактуалізації шляхом формування адекватної самооцінки та оптимальний рівень домагань.

Процес розвитку етнічної самоідентифікації має, на нашу думку, відповідний алгоритмічний ланцюг. Першим елементом на шляху до особистісного зростання постане етнічне самопізнання. Наступним кроком нами бачиться виникнення прагнення студентства до самовдосконалення, що матиме вияви у бажанні реконструювати структурні компоненти власного «Я», піднятися на вищий щабель самоздійснення, в тому числі, і в контексті етнопсихологічних життєвих орієнтацій. Як результат вказаних змін закономірно має підвищитися самодетермінація, зрости власна роль у творенні свого життя, змінитися відповідальність за власне майбутнє та за майбутнє країни. У змодельованому алгоритмі найвищим етапом є розвиток саморегуляції. Зазначимо, що окреслені особистісні зміни можуть відбуватись як поетапно, так і синхронно, одночасно, взаємодоповнюючись та якісно розвиваючись.

Ставлення особистості до часів життя має велике значення для підвищення ефективності конструювання власного життєвого шляху та підвищення самоактуалізації. Викривлене сприйняття часів життя студентською молоддю перебуває у взаємозв'язку з окремими домінантними рисами українського етносу, зокрема, з емоційно-естетичною домінантою.

Виявивши особливості етнопсихологічних життєвих орієнтацій студентської молоді, ми припустили, що розвиток етнічної самоідентифікації може здійснюватись на трьох рівнях, які характеризуються зміною мотивації: на об'єктному рівні спостерігатиметься зовнішня мотивація, на об'єктно-суб'єктному – зовнішньо-внутрішня (або навпаки), на суб'єктному – внутрішня мотивація. Виявлено, що між рівнями етнічної самоідентифікації та шляхами підвищення самоактуалізації молоді простежуватимуться відповідні взаємозв'язки.

Зростання відповідальності за майбутнє, гармонізація ставлення до часу життя, об'єктивація ставлення до себе сприяють підвищенню самоактуалізації особистості. Вибір нами названих чинників був не випадковим і базувався на різнобічному аналізі найхарактерніших ознак психічного складу українського етносу та прогнозуванні можливих взаємозв'язків між етнодиференційними ознаками життєвих орієнтацій студентської молоді і ймовірними шляхами підвищення самоактуалізації.

Працюючи зі студентами в контексті підвищення рівня етнічної самоідентифікації, ми застосували комплекс взаємодоповнюючих заходів, об'єднаних у програму психологічного тренінгу. Реалізація названої програми може бути певним внеском у подолання існуючих прогалин у етнопсихологічному становленні студентської молоді, вона сприятиме пошуку тих етнопсихологічних чинників, які б допомогли студентській молоді регіональних навчальних закладів досягти значно вищого рівня самореалізації, гармонізувати окремі компоненти особистісного зростання. Її впровадження в навчальний процес задумано з метою реалізації авторської структурної моделі підвищення самоактуалізації студентської молоді під впливом регулятивної ролі етносу та інформаційно-тренінгової програми особистісного зростання студентства з врахуванням архетипного пласту етнічного. Ми виходили з того твердження, що самоактуалізація студентської молоді передбачає різнобічний розвиток життєвих

орієнтацій, без усвідомлення етнопсихологічного забарвлення яких особистісне зростання молоді буде недостатнім.

Вагоме місце у реалізації програми займає інформаційний блок, як теоретичне її підґрунтя. Наша робота здійснювалась у двох площинах і знайшла відображення у таких темах: «Актуальні проблеми самоактуалізації студентської молоді» та «Розвиток етнічної самоідентифікації як шлях підвищення самоактуалізації студентства». Ми намагались стимулювати студентів до самоаналізу в контексті поглядів С. Кьєркегора, Ж. Сартра, М. Хайдеггера, К. Ясперса, а наукові парадигми представників гуманістичної психології Р. Мея, Г. Олпорта, К. Роджерса, Е. Фромма, А. Маслоу повинні були стати мотиваційним стимулом до пошуку смислу життя, розвитку креативності, аутентичності, відповідальності за власне майбутнє. Таким чином, першим кроком у підвищенні самоактуалізації студентської молоді була система заходів, спрямована на активізацію їхнього самопізнання.

Передбачалось ознайомлення студентів з особливостями психічного складу українського етносу, зокрема, з виявами емоційного кордоцентризму, інтровертованості, індивідуалізму, екзекутивності, толерантності тощо; із специфікою архетипів як символічних формул колективного несвідомого етносу. Ми також спробували виокремити етнопсихологічний аспект ціннісно-смислової сфери особистості. Розглядалися можливості символічних репрезентацій українського етносу через психомалюнок та інші проективні методики.

Окрім зазначеного вище вагомою складовою інформаційного блоку є навчальний курс «Етнопсихологія», в процесі вивчення якого ми ознайомлювали студентів із статичними та динамічними особливостями психічного складу українського етносу, проблемами ментальності та маргінальності, труднощами адаптації до інокультурного середовища. Особлива роль відводилась самостійним розвідкам студентів при виконанні індивідуальних науково-дослідних завдань теоретичного чи практичного характеру та розробці презентаційних матеріалів з окремих розділів навчальної дисципліни.

Ми намагались допомогти студентській молоді усвідомити взаємозв'язок між власним особистісним зростанням та етнопсихологічним підґрунтям життєвих орієнтацій. У процесі проведення стандартизованих інтерв'ю з молодими людьми можна зробити висновок, що для них цілком несподіваним був самоаналіз етнопсихологічного аспекту ціннісно-смислової сфери особистості. Це підсилило нашу впевненість у доцільності та необхідності самопізнання студентством своєї сутності, в тому числі і в етнопсихологічному ключі.

Як результат саморефлексії студентської молоді в аспекті етнопсихологічних життєвих орієнтацій, здійснювався захист проекту «Ментально-архетипний зміст в історії мого життя». Інформаційний блок завершувався дискусією «Розвиток етнічної самоідентифікації студентства – шлях до самоактуалізації».

У зміст тренінгового блоку нами включено виконання студентами творчих есе «Смисл мого життя», «Найвищі переживання в моєму житті» та вправу А. Адлера «Мої життєві цілі». Перед молодими людьми ставились питання: «Хто я?», «Який я?», «Яка моя місія у житті?», «Для чого я живу?», «Який основний смисл мого існування?».

Результати письмових творчих робіт нами проаналізовано з допомогою контент-аналізу. Як підсумок – виокремлено пріоритетні лінії ціннісно-смислової сфери респондентів, серед яких: бажання робити добро, пізнавати себе і світ,

розбудовувати свою державу, реалізувати себе в професійному плані, виховання дітей.

Наслідком реалізації програми психологічного тренінгу стали зізнання студентів про те, що у них відчутно змінилось світобачення. При цьому вони почали сприймати світ таким, яким він є насправді, а не таким, яким би їм хотілось його бачити. Простежуємо міркування студентів щодо свого етнічного коріння, історичної пам'яті. Зазначимо разом із тим, що окремі студенти вбачають сенс життя у швидкому збагаченні, блискучій кар'єрі за кордоном, щоденних розвагах та отриманні насолоди від життя. Виокремлено групу студентів, яким не вдалось поки що віднайти сенс життя або його орієнтири дуже розмиті.

З метою розкриття несвідомих життєвих цілей, співвідношення між цінністю сьогодення та майбутньою перспективою було застосовано вправу А. Адлера «Мої життєві цілі», яка включала чотири етапи. Проаналізувавши цілі, які ставлять перед собою респонденти, ми виявили спільні теми, характерні для більшості піддослідних. Цілі життя, які окреслюються на невизначений період, істотно відрізняються від тих, що формулюються в ситуації істотного скорочення часових параметрів життя.

Наступним етапом тренінгової програми було виконання творчих робіт «Найвищі переживання у моєму житті». Студенти повинні були зрозуміти, що фрагменти самоактуалізації у їхньому житті реалізовувались як «пік-переживання» – вершина почуттів [5, с. 21]. Молоді люди зуміли відшукати у своєму житті такі пікові переживання і детально їх описати. Вершинні почуття пов'язувались із досвідом першого кохання, миттєвостями народження та хрещення дитини, слуханням церковного співу, милуванням величчю природи, пізнанням істини, що нагадує стан, близький до трансценденції.

Після завершення дослідження піддавались повторному аналізу результати успішності студентів, досліджувалось їх самовиявлення в громадській, науково-пошуковій та творчій діяльності. Здійснюючи самооцінку, студенти відзначали, що в ході проведення дослідження ставали більш привабливими, досконалими, гармонійними. У них підвищилась самоповага, зросла впевненість у налагодженні спілкування, змінилось цінування миттєвостей життя.

Таким чином, нами проаналізовано різні підходи до трактування понять «ідентичність», «етнічна ідентичність», «етнічна самоідентифікація», що підтвердило розмаїтість їхнього трактування в науковій літературі. Виокремлені причини кризи етнічної ідентифікації студентської молоді дозволили окреслити шляхи гармонізації цього процесу. Отримані результати дослідження підтвердили наше припущення про те, що рівень самоактуалізації особистості можна істотно підвищити шляхом розвитку, структурування, конкретизації етнопсихологічних життєвих орієнтацій.

Врахування особливостей етнічної самоідентифікації студентської молоді у період глобалізаційних процесів допоможе оптимально адаптуватись у полікультурному просторі, зберігши при цьому домінантні етнопсихологічні ознаки. Спеціально розроблені інформаційно-тренінгові програми можуть оптимізувати умови підвищення самоактуалізації студентської молоді як у цілому, так і за окремими структурними компонентами.

Подальшу перспективу дослідження вбачаємо у дослідженні змісту етнічного у ціннісно-смысловій сфері студентської молоді, вивченні ймовірного взаємозв'язку між етнічним феноменом та можливостями особистісного

зростання студентства, вивченні мотиваційних регуляторів до постійного самовдосконалення, самоактуалізації особистості, рефлексії власної життєтворчості, проектування можливих шляхів життєтворчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильченко О. М. Етнопсихологічні уявлення в структурі «Я»-концепції університетської молоді: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / О. М. Васильченко. – К., 2003. – 19 с.
2. Донченко О., Романенко Ю. Архетипи соціального життя і політика: монографія / О. Донченко, Ю. Романенко. – К.: Либідь, 2001. – 334 с.
3. Дробижева Л. М. Этническое самосознание русских в современных условиях: идеология и практика / Л. М. Дробижева // Советская этнография. – 1991. – №1. – С. 3–13.
4. Киричук О. Національна ідея: витоки і шляхи об'єктивації // Мала енциклопедія етнодержавознавства / НАН України. Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького; Редкол.: Ю. І. Римаренко (відп. ред.) та ін. – К.: Довіра: Генеза, 1996. – С. 753–755.
5. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики: Пер. с англ. – СПб.: Евразия, 1999. – 432 с.
6. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. – М.: ИП РАН, Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 320 с.
7. Шевчук М. В. Психологічні механізми трансформацій ціннісних орієнтацій студентської молоді: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / М. В. Шевчук. – К., 2000. – 25 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Плахотнік О.В.

УДК 373.31

к. пед. н. **Легін В.Б.**
(КОГПА ім. Тараса Шевченка)

САМОКОНТРОЛЬ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Гуманістична парадигма сучасної початкової освіти висуває на перше місце завдання особистісного розвитку учнів, перетворення дитини в справжнього суб'єкта навчальної діяльності, що неможливе без оволодіння діями контролю та умінням самостійно його здійснювати.

У статті проаналізовано різні підходи до визначення поняття «самоконтроль», розкрито сутність самоконтролю у навчальній діяльності молодших школярів. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження висвітлено та охарактеризовано види та функції самоконтролю. Розглянуто самоконтроль як один із провідних компонентів навчальної діяльності учнів. Розкрито зміст зазначеного феномену. Окреслено особливості формування навичок самоконтролю учнів у навчальному процесі загальноосвітньої школи першого ступеня.

Ключові слова: самоконтроль, формування, молодші школярі, навчальний процес.

Humanistic paradigm of modern primary education puts forward in the first place the task of personal development of pupils, child's transformation into a real subject of educational activity, it is impossible without mastering the actions of control and the ability to carry out it by himself.

The article analyzes the different approaches to the definition of «self-control», and it works out the essence of self-control in the educational activity of primary school children. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature on the study highlights and describes the types and functions of self-control. Self-control as one of the key components of the learning activities of school children was considered. The content of this phenomenon was revealed. The forming peculiarities of the skills of pupils' self-control in the learning process of secondary school of the first degree.

Keywords: self-control, formation, primary school children, the learning process.

Характерною особливістю інноваційної освіти є надання пріоритету формуванню в учнів суб'єктної позиції, що виявляється в бажанні та здатності самостійно вчитися, критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, застосовувати нові знання на практиці, прагнути до самоосвіти й саморозвитку. Згідно з Державним стандартом початкової загальної освіти, школа першого ступеня покликана забезпечити в умовах навчальної діяльності, як провідної розвиток учня, здатного творчо мислити, зіставляти та аналізувати факти, аргументовано захищати власну точку зору, тобто формувати ключову компетентність початкової загальної освіти – уміння вчитися, що неможливо без сформованої рефлексії: здатності до самоаналізу, самоконтролю, самооцінки та самокорекції.

На перше місце сучасна освіта висуває завдання особистісного розвитку учнів, перетворення дитини в справжнього суб'єкта навчальної діяльності, що неможливе без оволодіння діями контролю, умінням самостійно його здійснювати.

У педагогіці, психології накопичено певну сукупність знань, що становлять теоретичну платформу дослідження цієї проблеми. У центрі уваги науковців були такі її аспекти: функції, види, методи й форми контролю, які досліджували Г. Вергелес, Т. Ільїна, І. Кулибаба, І. Лернер, В. Лозова, В. Полонський, О. Савченко, М. Скаткін, В. Сухомлинський, Г. Троцько, А. Хуторської, В. Ягупов та ін. Контроль в межах теоретичної концепції навчальної діяльності (В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк) розглянуто в психологічних працях та наукових розвідках дидактів Т. Андрущенко, Л. Берцфаї, В. Буряка, А. Захарової, Н. Максимової, О. Малихіна, Т. Матіс, К. Поливанової, Ю. Полуянова, В. Репкіна, В. Романко, В. Рубцова, Г. Цукерман та ін.; проблеми контролю в розвивальному навчанні, яким присвячено роботи О. Воронцова, Н. Гусаревої, Г. Цукерман та ін.; теоретичні засади організації контрольної-оцінної етапу навчальної діяльності, які досліджували Т. Воронова, Г. Ксензова, Н. Талізін, Л. Фрідман; дидактичний аспект формування в учнів загальнонавчальних умінь, висвітлений у працях Ю. Бабанського, О. Бугрій, С. Воробічкова, В. Кулько, Н. Лошкарєвої, О. Савченко, Д. Татянченко, А. Усової, Т. Цехмистрової та ін.

Більшість з названих досліджень проведено в межах традиційного навчання, у якому контроль переважно залишалися прерогативою вчителя.

В контексті особистісно орієнтовної освіти проблема контролю потребує переосмислення, одним з напрямів вирішення якої є перехід від авторитарного

стилю здійснення контрольної діяльності вчителя до формування самоконтролю учнів. Тому ця проблема залишається недостатньо дослідженою.

Мета статті – висвітлити теоретичні аспекти проблеми самоконтролю у навчальній діяльності учнів початкової школи.

Самоконтроль є невід'ємною частиною будь-якої діяльності людини і спрямований на попередження можливих або виявлення вже зроблених помилок. За допомогою самоконтролю людина усвідомлює правильність своїх дій у грі, навчанні, праці, науці, спорті.

Безумовно, навчальна діяльність є однією із сфер життя молодшого школяра, у якій формується і здійснюється самоконтроль. Самоконтроль, на думку Г. Вергелес, – важлива психологічна властивість людини, яка виявляється у здатності самостійно стежити за власними діями, вчинками, співвідносити їх із вимогами певних норм, правил [4]. Уже це найзагальніше визначення сутності самоконтролю свідчить про його безпосередню належність до самосвідомості – вищого рівня свідомості особистості.

В. Давидов визначає самоконтроль як «сукупність сенсорних, моторних і мислинних компонентів діяльності, необхідних для оцінки доцільності й ефективності планування, здійснення і регулювання дії, яка виконується» [7, с. 43-44]. Деякі психологи (Б. Ананьєв, П. Блонський, О. Крутецький) вважають самоконтроль властивістю особистості, суть якої полягає в умінні перевіряти власні дії та вчинки, помічати недоліки і помилки, критично аналізувати їх, знаходити шляхи усунення. Багато дослідників називають самоконтроль компонентом навчальної діяльності (К. Мальцева, І. Якиманська). Ю. Бабанський стверджує, що самоконтроль є важливим навчальним умінням, специфіка якого полягає в тому, щоб самостійно знаходити помилки, неточності.

Висловив цінні міркування щодо вивчення питання самоконтролю, які не втратили свого значення і в наш час К. Ушинський. Говорячи про здатність управляти собою, вчений пов'язує самоконтроль переважно з волею людини. Саме він розглядає методи виховання самоконтролю, до яких відносяться: активне повторення, звіт про прочитане, самостійне складання питань тими, хто навчається, виправлення своїх помилок по друкованому тексту, взаємне виправлення і самовиправлення своїх помилок, застосування знань на практиці.

В роботах О. Лінді в основу визначення самоконтролю покладені властивості особистості і структура самоконтролю, при цьому самоконтроль розглядається як один із компонентів навчальної діяльності. Він вважає, що самоконтроль – це якість особистості, що пов'язана з проявом нею активності та самостійності. Його функцією є самоуправління людиною своєю діяльністю і практичні дії з порівняння, самооцінки, коригування, удосконаленню роботи. При цьому виробляються відповідні вміння і навички, відбувається розвиток мислення уваги тощо.

За визначенням В. Крутецького, самоконтроль – це свідомо оцінка і регулювання людиною власної діяльності і поведінки, своїх дій і вчинків, руху з точки зору їх відповідності попереднім намірам, поставленим цілям, правилам або вимогам суспільства. Самоконтроль дає можливість людині керувати своєю діяльністю та поведінкою, коригувати їх, контролювати здійснення наміченого плану, утримуватись від небажаних дій.

Самоконтроль є складовою усіх видів навчальної діяльності молодших школярів і здійснюється на всіх етапах її виконання. Він охоплює почуттєві,

розумові компоненти навчальної діяльності, які дають змогу учням на основі поставленої мети та наміченого плану стежити за своїми діями, результатами цих дій і свідомо регулювати їх [2].

Процес самоконтролю будується у такий спосіб:

- суб'єкт має одержати інформацію про характер виконуваних операцій, потім дослідити властивості одержаного продукту;
- суб'єкт зіставляє отриману інформацію, задані якості продукту й оцінює ступінь їх відповідності;
- на основі цієї оцінки приймаються рішення про продовження діяльності або про внесення коректив [6, с. 151].

Самоконтроль є складовою усіх видів навчальної діяльності молодших школярів і здійснюється на всіх етапах її виконання. Він охоплює почуттєві, розумові компоненти навчальної діяльності, які дають змогу учням на основі поставленої мети та наміченого плану стежити за своїми діями, результатами цих дій і свідомо регулювати їх [2].

Процес самоконтролю будується у такий спосіб:

- суб'єкт має одержати інформацію про характер виконуваних операцій, потім дослідити властивості одержаного продукту;
- суб'єкт зіставляє отриману інформацію, задані якості продукту й оцінює ступінь їх відповідності;
- на основі цієї оцінки приймаються рішення про продовження діяльності або про внесення коректив [6, с. 151].

Самоконтроль у молодших школярів, посідаючи спочатку незначне місце, поступово перетворюється на засіб попередження помилок і кращого засвоєння навчального матеріалу, ефективність якого залежить від характеру мотивації. Для учнів початкової школи оволодіння самоконтролем на початковій стадії розвитку виступає самостійною формою діяльності, яка є зовнішньою щодо основного завдання. Згодом, завдяки регулярному виконанню завдань, які передбачають використання самоконтролю, цей складний механізм зворотного зв'язку перетворюється на необхідний елемент навчальної діяльності, що постійно включений в її виконання.

Форми самоконтролю відображають різні рівні розвитку навчальної діяльності молодших школярів. В. Давидов і А. Маркова вказують на такі його види: прогнозувальний, поопераційний, підсумковий.

Більш розлогу класифікацію видів самоконтролю знаходимо у Г. Нікіфорова. Дослідник виділив принципи класифікації видів самоконтролю, які не залежать від специфіки виконуваної діяльності: часовий, просторовий, структурний, а також принцип довільності самоконтролю. Відповідно до часового принципу розрізняють попередній, поточний (проміжний) та результативний (підсумковий) види самоконтролю. Попередній перевіряє, чи можна виконувати мету або програму діяльності, що тільки потребує виконання. Цей вид самоконтролю запобігає виникненню можливих помилкових рішень, дій, вчинків. Поточний контроль приходить на зміну попередньому і спрямований на перевірку правильності проміжних результатів. Результативний самоконтроль дає змогу з'ясувати, чи досягнута мета, яка ставилася на початку роботи.

Відповідно до просторового принципу в науковій літературі розрізняють зоровий, слуховий, тактильний та інші види самоконтролю. За ознакою довільності виокремлюють довільний та мимовільний самоконтроль.

Мимовільний контроль є підсвідомою діяльністю. А психологічний та соціальний рівні вивчення людини припускають домінування довільного виду самоконтролю. Під час виконання будь-якої діяльності довільний і усвідомлений самоконтроль органічно взаємопов'язані з такими компонентами діяльності як мотив і мета. Процес діяльності реалізується через систему дій за участі самоконтролю, постійне усвідомлення якого є обов'язковою умовою. Вивчення довільного самоконтролю, що передбачає усвідомлений характер визначення та досягнення відповідних цілей під час виконання певного виду діяльності, має практичне і теоретичне значення. Саме тому більшість досліджень присвячено цьому виду самоконтролю.

І. Якиманська розрізняє контроль результату діяльності, який залежить від чіткого усвідомлення мети, і поопераційний контроль, що забезпечує усвідомлене виконання навчального завдання на всіх його етапах, своєчасне виправлення помилок. Поопераційний контроль може стосуватися не лише тих дій, які вже виконані, але й тих, які плануються, щоб забезпечити можливість аналізувати роботу над виконуваним завданням ще до його фактичного виконання його. Крім того, всі вказані види контролю можуть мати як індивідуальну форму (виконуватися окремим учнем), так і колективну (здійснюватися у вигляді взаємоконтролю).

За своєю роллю, як зазначає О. Савченко, у навчальній діяльності розрізняють такі форми самоконтролю: поопераційний, за кінцевим результатом та планувальний [10].

Поопераційний (поточний) самоконтроль забезпечує корекцію діяльності і стеження за правильністю розгортання дій, за послідовністю усвідомлення зробленого і дій, які ще необхідно виконати. Водночас за допомогою такого виду самоконтролю відбувається контроль якості виконання дії, її відповідності заданим вимогам. Такий самоконтроль найбільш повно виконує свої функції в межах виконавського компонента навчальної діяльності.

Контроль за кінцевим результатом [10, с. 253] поширений у початкових класах і покликаний з'ясувати якість завершеної дії: як саме вивчено вірш, чи правильно вставлено букви, чи ті слова підкреслено, чи правильно розв'язано приклади, чи точно виміряно стрічку тощо.

Знання психологічних особливостей розвитку самоконтролю в учнів допомагає у розв'язанні багатьох практичних проблем початкової освіти. Формування в учнів уміння самостійно контролювати як результат власної навчальної діяльності, так і її процес, сприяє не тільки кращому засвоєнню знань, але й усвідомленню кожним школярем себе в ролі суб'єкта цієї діяльності. А це означає, що діти починають ставити перед собою конкретні цілі щодо коригування досягнутих результатів, співвідносити свою роботу зі зразком, заданим педагогом, свідомо шукати раціональні способи досягнення навчальної мети.

Перспективний або планувальний самоконтроль вважається досконалішим видом саморегуляції суб'єкта навчальної діяльності (А. Захарова). Специфіка його полягає в коригуванні діяльності заздалегідь, за кілька кроків або операцій, у зіставленні діяльності, яку необхідно здійснити, з власними можливостями ефективного її виконання. Важливо підкреслити, що цю непросту роботу суб'єкт виконує лише в розумовому плані, тобто мислиннево, а отже, потребує розвинутих характеристик внутрішнього плану своїх дій. Наявність у дітей

розумової форми виконання дій створює передумови для того, щоб і контроль здійснювався на основі навчальних дій, що лише передбачаються, тобто на етапі орієнтування в завданні та складання системи дій. У такий спосіб учень бачить результати, пов'язані з особливостями дій та вибирає правильні зв'язки їх. Помилки фактичного виконання завдання тут зводяться до мінімуму, оскільки учень діє за принципом «Сім разів відміряй, один раз відріж».

Виокремлюють такі функції самоконтролю у навчальній діяльності (Г. Вергелес, А. Кузьмінський, В. Лозова, Н. Мойсеюк, П. Підкасистий):

- перевірна – полягає у порівнянні досягнутої мети з поставленою;
- діагностувальна, що здійснюється шляхом визначення причин та умов, за яких виникають помилки;
- навчальна, яка відображається у подальшому самовдосконаленні знань, активній мислиннєвій діяльності, спрямованій на поглиблення й уточнення знань;
- виховна – формування позитивних особистісних якостей – самостійності, наполегливості тощо;
- розвивальна – сприяє розвитку мислення, правильному самооцінюванню результатів навчальної діяльності, розвитку пізнавальних здібностей молодших школярів.

Для молодшого шкільного віку провідною діяльністю є навчання і розвиток самоконтролю зумовлений особливостями оволодіння структурним компонентом цієї діяльності – діями контролю. У контексті концепції навчальної діяльності (В. Давидов, Д. Ельконін, В. Репкін) контроль визначається як специфічна дія, що має на меті проаналізувати результати власних дій, які спрямовані на розв'язання навчальних завдань. Контрольні дії, на думку Я. Кодлюк, – це усвідомлене регулювання дитиною діяльності з метою попередження, констатації і виправлення помилок, а також забезпечення відповідності отриманого результату заданим вимогам [8].

П. Блонський виокремив чотири стадії становлення самоконтролю під впливом навчання. Першу стадію характеризує відсутність самоконтролю, тобто на цій стадії учень ще не засвоїв матеріал і тому не може нічого контролювати. Другу стадію – повного самоконтролю – вчений розділив на дві підстадії: на першій учень контролює повноту репродукції, на другій – її правильність. На наступній стадії – вибіркового самоконтролю – учень контролює себе тільки з головних питань. Остання, четверта стадія самоконтролю, характеризується зовнішньою відсутністю самоконтролю, тобто він здійснюється на основі минулого досвіду, незначних деталей, прикмет.

У кожної людини самоконтроль здійснюється по-різному, залежно від:

- типологічних особливостей вищої нервової діяльності;
- мотивації навчальної діяльності;
- суб'єктивних властивостей.

Чинником, що призводить до недостатнього розвитку самоконтролю в учнів, виступає відсутність з боку вчителя систематичних і послідовних вимог, які потребують виконання складної дії такого важливого компонента «Я-концепції».

Однією з основних психологічних особливостей учнів молодшого шкільного віку є нестійкість уваги. Враховувати її особливо важливо, коли йдеться про самоконтроль, оскільки нестійкість уваги ускладнює навчання. Недостатню стійкість уваги науковці пояснюють тим, що дитина шести-семи років легко

піддається впливам зовнішніх обставин; водночас уміння підпорядковувати власні дії та вчинки внутрішнім цілям і відстроченим у часі завданням є для неї значним утрудненням. Саме цим зумовлюється той факт, що учням молодшого шкільного віку легше зосереджувати увагу під час виконання зовнішніх дій, ніж у процесі діяльності, яка ґрунтується на внутрішніх, зокрема мислинневих операціях і діях. Через зовнішні предметні дії, що є своєрідною опорою, дитина оволодіває своєю увагою і поступово приходить до «внутрішньої» зосередженості, яка відіграє особливу роль у розвитку довільної і вольової поведінки, а відтак – і в розвитку самого контролю.

Дослідження М. Боришевського показують, що самоконтроль як вольова риса особистості поступово самовдосконалюється в поведінці і діяльності, але дитині необхідно допомогти сформувати в собі механізми самоконтролю [3]. Важливу роль у цьому відіграє учитель, адже саме він, за словами вченого, формує установку на розвиток самоконтролю, забезпечує дітей засобами фіксації результатів своєї навчальної діяльності.

Серед інших рис молодших школярів, що безпосередньо стосуються питань самоконтролю, на думку М. Боришевського, слід також назвати їхню підвищену емоційність, яка може виявлятися в різних формах. Одні діти бувають надмірно рухливими, непосидючими, у них невичерпна потреба висловлювати вголос свої здивування, обурення, ділитися з усіма своїми враженнями. Такі діти поведуться надто метушливо, їм важко контролювати свою поведінку. Інші, навпаки, бувають надзвичайно вразливими, найменші невдачі пригнічують їх, вони стають замкнутими. Такі особливості емоційної сфери молодших школярів так чи інакше впливають на їхню поведінку в цілому і на розвиток у них самоконтролю.

Професор Я. Кодлюк зазначає, що успішне застосування учнями самоконтролю залежить від мотивації. Усвідомлюючи його необхідність, учні широко використовують самоконтроль у своїй роботі як засіб підвищення її ефективності. Як показали дослідження Е. Фарапонової, молодші школярі, знаючи, як слід контролювати себе, не завжди виконують такі дії – вони потребують спеціального спонування до цього виду діяльності.

Здатність учнів до самоконтролю у процесі навчальної діяльності – один із важливих показників рівня розвитку особистості. Ця здатність нерозривно пов'язана з такими якостями особистості як активність, самостійність, творче ставлення до розв'язання будь-яких навчальних завдань, усвідомлення учнями особистісного значення навчання.

Усвідомити специфіку дій контролю, а отже, і визначити умови їх формування можна лише у процесі навчальної діяльності. Контрольна дія, забезпечуючи досягнення цілей навчальної діяльності, спрямовує учня не тільки на предмет власних дій, а насамперед на спосіб виконання та результат цих дій, дає можливість займатися власною діяльністю відповідно до особистісних орієнтацій, змінювати зміст та умови власної діяльності. Функціональна зумовленість дій контролю цілями навчальної діяльності забезпечує їх об'єктивну необхідність. Але як таке засвоєння способів контролю відповідно до цілей навчальної діяльності не є достатнім для функціонування самоконтролю як психічного механізму саморегуляції діяльності. Дослідники вважають, що самоконтроль стає особистісно значущим, дійовим механізмом регуляції лише після засвоєння соціальної сторони контролю як елемента людської діяльності.

Дослідження показують, що самоконтроль у молодшому шкільному віці можливий лише на основі добре засвоєного зразка. Засвоївши зразок, на думку І. Якиманської, учні можуть співвідносити з ним реально виконувані дії.

Багато досвідчених учителів починають процес пояснення нових способів дій з показу зразка. Важливо, щоб учень переконався, що діяти так, як йому показують, – означає виконувати завдання найкращим чином, правильно, економно, красиво. Зразок дії має бути добре засвоєним учнями, перш ніж він може бути використаним ними у самоконтролі. Для повноцінного формування самоконтролю суттєве значення має також уміння зіставляти виконувані дії зі зразком. Отже, специфікою самоконтролю, на думку К. Мальцевої, є не тільки знання зразка дії, але й уміння співвідносити з ним свої дії, звертатися до нього у процесі засвоєння нових умінь і навичок.

На необхідність зразка дії вказувала В. Глазова. Вона зазначає, що спочатку контроль за виконанням навчальних дій здійснює тільки вчитель: він показує зразок дії, тобто розбиває одержаний результат на елементи, зіставляє їх із заданим зразком, указує на можливі розбіжності, співвідносить виявлені розбіжності з недоліками навчальних дій. Поступово оволодіваючи діями контролю, учні самостійно починають співвідносити результати своїх дій із заданим зразком, знаходити причини невідповідності й усувати їх, змінюючи навчальні дії. Порівняння результату із заданим зразком є основним моментом дії контролю, однак цього прийому дитину необхідно навчити. Недостатньо просто вказівки, що супроводжує показ зразка, необхідно ще й виділити в ньому опорні точки, тобто задати орієнтовну основу дії.

Процес самоусвідомлення особистості дещо відстає порівняно з розвитком у неї здатності усвідомлювати інших. На ранніх етапах психічного розвитку дитини відставання її самоусвідомлення від спроможності пізнавати й усвідомлювати – досить виразне. Ця закономірність діє в різних формах прояву самосвідомості, включаючи самоконтроль. Саме тому розвиток у колективі молодших школярів системи взаємоконтролю – методу взаємодопомоги сильніших школярів слабшим – неодмінна ланка у складному процесі формування в учнів самоконтролю.

Способи взаємоконтролю, згідно з А. Марковою [9, с. 92–100], полягають у тому, щоб зіставити свій спосіб роботи зі способом іншого учня, а потім кожен з них – зі зразком результату і на цій основі виявити оптимальний шлях виконання роботи. Важливу роль у цьому процесі відіграє уміння уявляти передбачуваний результат спільної діяльності.

Головне призначення взаємоконтролю, на думку Я. Кодлюк, – не виявлення недоліків у роботі одне одного, а узгоджений пошук оптимальних шляхів розв'язання завдання. Учитель допомагає дітям побачити успіх товариша, оптимістично налаштуватися стосовно його можливостей і на цьому тлі висловити побажання й зауваження.

Самоконтроль є одним із проявів здатності людини до самостійного регулювання власної поведінки. Це процес зіставлення, співвіднесення навчальних дій зі зразком, який задається ззовні. За умов традиційного навчання самоконтроль учня формується стихійно, через багато спроб і помилок і тільки за кінцевим результатом та як результат наслідування вчителя (перевірити, чи збігається відповідь задачі, чи немає помилок у диктанті тощо).

Специфіка формування самоконтролю в дітей молодшого шкільного віку, на думку Л. Співак [12, с. 41], полягає в тому, що контроль за правильністю власних

дій передбачає оволодіння спеціальними способами здійснення самоконтролю. До обов'язкових умов здійснення самоконтролю належать:

- наявність у школярів певного запасу знань та вмінь ним користуватися;
- представлення учням зразка (еталону).

У процесі формування самоконтролю зазнає змін характер зразка, який використовується. Процес формування самоконтролю, за твердженням Л. Співак, проходить три етапи: спочатку дія самоконтролю відбувається за конкретним зразком; потім – на основі узагальненого уявлення зразків; третім етапом здійснення самоконтролю є спонукання до його виконання, оскільки це умова, за якою мають постійно стежити вчителі та батьки учнів (недостатньо знати лише еталон, потрібно вміти ним користуватися, тобто контролювати себе).

Мета самоконтролю полягає у попередженні та виправленні помилок. Вправи на розвиток умінь самоконтролю, творчі завдання, вправи на розвиток психічних процесів та інші форми і методи роботи можуть застосовуватися на будь-яких уроках, органічно вплітаючись у їх контекст.

Важливим засобом формування у школярів самоконтролю може бути використання колективних (фронтальних) перевірок у поєднанні з контролем з боку вчителя. У таких умовах під керівництвом учителя здійснюється розгляд виконаної на дошці вправи, розв'язаної задачі, виявляються допущені при цьому помилки, здійснюється колективне їх виправлення.

В. Глазова зазначає, що процес формування самоконтролю передбачає опору на мотиваційний і процесуальний компоненти учіння, тобто виховання свідомої потреби якісно виконувати й перевіряти будь-яку роботу, навчання спеціальних прийомів самоконтролю [8].

Чимало цікавих напрацювань, що стосується формування в молодших школярів самоконтролю, містить науковий доробок О. Савченко. Відомий дидакт вважає, що для розвитку здатності учнів до самоконтролю необхідно забезпечити такі дидактичні умови:

- роз'яснювати школярам на конкретних прикладах, що завдання можна виконати правильно або неправильно відповідь вважається правильною і неправильною. Діти поступово мають зрозуміти цінність самоконтролю, переконатись у його необхідності для успіху в навчанні;
- удосконалювати навчальні завдання в певній послідовності: пояснення, аналіз зразка, застосування способу дій у тих самих умовах, у змінених, у нових;
- використовувати розгорнуту систему змістового оцінювання, щоб учням було зрозуміло, що вчитель схвалює, а що – ні; домагатися чіткого розуміння мети самостійної роботи і об'єкта перевірки;
- передбачати труднощі, які можуть виникнути у процесі виконання самостійної роботи в учнів різного рівня підготовки;
- пропонувати виконання завдань на вибір (у класі і вдома);
- у процесі формування складних умінь і навичок одночасно опрацьовувати прийоми виконання завдання і способи його перевірки;
- під час виконання учнями тренувальних вправ передбачати спеціальні смислові «бар'єри», щоб запобігти зниженню гостроти уваги, утворення штампу дій.

Також О. Савченко запропонувала технологію формування самоконтролю в учнів початкової школи, яка передбачає такі кроки:

- усвідомлення учнями мети самоконтролю;

- поопераційне пояснення способу дій під час самоконтролю (підкреслення, доповнення, підставлення відповіді тощо);
- взаємоконтроль у парній і груповій роботі;
- оволодіння учнями контрольними прийомами і способами самоконтролю (опора на пам'ятку, зразок, алгоритмічний пропис);
- диференційований підхід учителя до виправлення помилок;
- матеріалізація навчальних дій під час самоконтролю (підкреслення, доповнення, підставлення відповіді тощо) [11, с. 141].

У процесі навчання, як зазначає Л. Абакумова, дуже важливо ознайомлювати учнів з метою завдання, вимогами до нього, способами виконання, прийомами самоконтролю і шляхами його вдосконалення.

На початку молодшого шкільного віку дії контролю формуються стихійно, але до кінця цього періоду вони набувають для дітей особистісного змісту. Настає момент, коли не тільки вчитель може бачити, куди повинен рухатися той чи інший учень, а й сам школяр здатний нести відповідальність за своє навчання. Це означає, що він має знати, у чому він успішний, а в чому зазнає труднощів; у чому причина проблем і якими способами можна їх розв'язати. Отже, самоконтроль передбачає формування в учнів умінь самостійно контролювати процес засвоєння навчального матеріалу, знаходити допущені помилки, неточності, визначати шляхи ліквідації виявлених прогалин. Водночас проблема розвитку самоконтролю в учнів у навчальній діяльності потребує подальшого пошуку, а саме у розробленні способів формування і розвитку контрольної-оцінної самостійності в учнів на уроках в початковій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки / Б. Г. Ананьев. - М. : Педагогика, 1980. - С. 128-267.
2. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. - М. : Просвещение, 1982. - 192 с.
3. Боришевський М. Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів / М. Й. Боришевський. - К. : Рад. школа, 1980. - 143 с.
4. Вергелес Г. И. Младший школьник: учим учиться (система формирования учебной деятельности) : [учеб.-метод. пособ.] / Г. И. Вергелес, В. С. Конева. - СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. - 180 с.
5. Глазова В. В. Оцінка як науковий феномен // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. - Вип. I / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. - Слов'янськ : СДПУ, 2010. - С. 146-156.
6. Глазова В. В. Формування контрольної-оцінних умінь у молодших школярів : дис. кандата пед. наук : 13. 00. 09 / Віра Віталіївна Глазова. - Слав'янськ, 2012. - 200 с. 62
7. Давыдов В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. - 1992. - № 3-4. - С. 3-4.
8. Кодлюк Я. П. Суб'єктність молодшого школяра в навчальній діяльності / Я. П. Кодлюк. - Початкова школа. - 2013. - №1. - С. 6-9.
9. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів : теорія і практика формування : монографія / М. М. Марусинець. - Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. - 420 с.

10. Савченко О. Я. Виховання розумової особистості, яка вміє вчитися / О. Я. Савченко. – Початкова школа. – 2007. – №8. – С. 1–5.

11. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: [підр. для студ. пед. фак.] / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 503 с.

12. Співак Л. М. Діагностика і корекція «Я- концепції» молодших школярів з низьким рівнем навчальних досягнень: навч. посібн. 2-ге вид. / Л. М. Співак. – К. : Каравелла, 2011. – 224 с.

Рецензент: д. пед. н, проф. Дем'янчук О.Н.

УДК 316.647.5:37 (477)

Мотуз Т.В.
(ДОППО)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті зроблено аналіз теоретичних та прикладних педагогічних досліджень з питань впровадження толерантності в освітній процес та визначення ефективних педагогічних умов виховання толерантності учнівської молоді. Використано комплекс методів, зумовлених специфікою досліджуваної проблеми, серед яких загальнонаукові методи (аналіз і синтез, зіставлення, систематизація), науково-термінологічний аналіз та узагальнення.

Представлено широкий спектр педагогічних умов виховання толерантності в педагогічній практиці, орієнтованих на розвиток різних компонентів толерантності, а також спрямованих на розвиток полікультурної, міжетнічної толерантності.

Ефективними педагогічними умовами виховання толерантності визначено наступні: наявність полікультурного простору/виховного середовища навчального закладу; оновлення різних форм учнівського самоврядування; розвиток навичок комунікації та співпраці учнівської молоді; наявність толерантних якостей у педагога; довіра і відкритість у взаєминах педагога й учня; впровадження у навчально-виховний процес поетапної програми виховання толерантності; цілеспрямоване та активне використання змісту освітніх галузей та форм організації навчально-виховного процесу тощо.

Ключові слова: толерантність, педагогічні умови, виховання толерантності.

The theoretical and applied educational researches on implementation of tolerance in the educational process are analyzed and the effective pedagogical conditions of the education of tolerance of school youth are defined in the article. There is used a range of methods caused by specificity of problems, including general scientific methods (analysis and synthesis, comparison, classification), scientific terminology analysis and generalization.

A wide range of teaching tolerance in conditions of the teaching practice is focused on the development of the various components of tolerance and aimed at developing multicultural, interethnic tolerance.

The effective pedagogical conditions of the education of tolerance are outlined the following: the existence of multicultural space / educational environment; the renewal

of various forms of pupils self-government; developing skills of communication and cooperation; the availability of tolerant qualities of the teacher; the trust and the openness in relations between a teacher and a student; the implementation of a phased program of the education of tolerance into the educational process; purposeful and active use of the content of the educational industries and forms of the organization of the educational process and so on.

Keywords: tolerance, pedagogical conditions, education of tolerance.

Прояви різних форм дискримінації (ксенофобія, расизм, екстремізм, сексизм та ін.), що часто є причинами конфліктів і війн, сьогодні продовжують дискредитувати сукупний результат соціального розвитку сучасного світу, підривати демократичні принципи його існування, порушують права людини, зазіхають на різноманіття, що є найважливішим фактором суспільного розвитку. У цих умовах саме толерантність може стати моральним і духовним орієнтиром розвитку і зміцнення цілісності і різноманіття людської спільноти.

Провідна роль у процесі формування толерантності в суспільстві належить системі освіти. Саме тому питання надання нового фундаменту змісту, формам і методам навчання і виховання учнівської й студентської молоді, добору ефективних педагогічних технологій, які б забезпечували результативність процесу формування толерантності набули надзвичайної актуалізації у педагогічному дискурсі. У зв'язку з цим перед науковими та педагогічними працівниками освітніх закладів виникають складні і відповідальні завдання, які не можуть бути розв'язані без надання нового фундаменту змісту, формам і методам навчання і виховання учнівської й студентської молоді. Саме тому питання педагогічних умов, які б забезпечували результативність процесу виховання/формування толерантності набули надзвичайної актуалізації у педагогічному дискурсі.

Слово «толерантність» стало міжнародним і увійшло в побут завдяки зусиллям ЮНЕСКО в галузі нормалізації міжнародних відносин. Найчастіше під толерантністю розуміють терпимість, повагу, довіру, готовність приймати індивідуальні відмінності кожного і взаємодіяти з іншими на основі згоди та розуміння. У той же час, зміст поняття «толерантність» продовжує уточнюватися і конкретизуватися стосовно різних аспектів його прояву.

Актуалізація проблем толерантності відображена в міжнародних документах ООН: «Декларації принципів толерантності» (1995 р.), «Декларації тисячоліття» (2000 р.), у головному законі країни – Конституції, а також у нормативних документах сфери освіти.

У другій половині XX – на початку XXI ст. проблема толерантності набула надзвичайної актуалізації у педагогічному середовищі. Сьогодні існує значна кількість праць педагогічного спрямування, автори яких розглядають проблеми толерантності в учнівському середовищі, проте до сих пір не сформувалася єдина думка щодо місця толерантності в освітньому процесі, добору й використання педагогічних технологій, які були б ефективними та результативними для виховання даної людської якості, а також створення для цього сприятливих педагогічних умов.

Дослідження толерантності як особистісної якості та суспільно значущої цінності, формування окремих видів толерантності, а також її складових постійно перебувають у центрі уваги педагогічної науки. Так, виховання в учнів міжетнічної, міжнаціональної толерантності розглядається у роботах

Г. Абдулкарімова, О. Вербицького, Т. Гурової, Е. Койкової, Л. Олексюк, К. Романюк та ін.; формування толерантності майбутнього вчителя стало предметом дослідження для М. Андрєєва, Ю. Ірхіної, М. Карандаша, І. Кривошапки, Ю. Тодорцевої та ін.

Мета статті полягає у системному аналізі теоретичних та прикладних педагогічних досліджень з питань впровадження толерантності в освітній процес та визначення ефективних педагогічних умов виховання толерантності учнівської молоді.

Для досягнення мети дослідження та розв'язання його завдань використано комплекс методів, зумовлених специфікою досліджуваної проблеми, серед яких загальнонаукові методи (аналіз і синтез, зіставлення, систематизація), науково-термінологічний аналіз та узагальнення.

Аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури дозволяє розглядати категорію «мови» як складову будь-якого процесу, зокрема і процесу виховання толерантності учнівської молоді. У філософському словнику зазначено, що умова – філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять з можливості в дійсність [18, с. 482]. Оскільки ми розглядаємо поняття «педагогічні умови», то відповідно мова йде про певні фактори, обставини, які пов'язані з організацією навчально-виховного процесу в закладах освіти.

Педагогічні умови – система певних форм, методів, матеріального забезпечення, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети [13]. Спираючись на наведене визначення, педагогічні умови виховання толерантності учнівської молоді розуміємо як обставини, що сприяють ефективності роботи з формування навичок толерантної поведінки і взаємодії. У даній статті ми спробували встановити провідні педагогічні умови виховання толерантності учнівської молоді, що представлені в сучасному педагогічному дискурсі.

Досліджуючи проблему виховання толерантності, вчені й педагогіки практики намагаються експериментально перевірити та виокремити такі педагогічні умови, які були б ефективними і сприяли формуванню у підростаючого покоління установок толерантності, так як толерантні якості не закладені в людині від природи, а складаються в процесі соціалізації [1]. О. Андрійчук [2], М. Горват [8], О. Дрозд [9] вважають, що формуванням гуманних якостей, серед яких толерантність, потрібно управляти. Л. Бернадська [5], О. Волошина [6], О. Муляр [12], А. Ремньова [14] також приходять до висновку, що процес формування толерантності не самодостатній, він потребує створення сприятливих педагогічних умов.

Значну кількість педагогічних досліджень присвячено актуалізації проблемі умов формування толерантності учнівської молоді в педагогічному процесі. Зокрема, на думку Б. Вульфова, «виховання толерантності – це спрямована організація позитивного досвіду толерантності, тобто спрямоване створення умов, які потребують взаємодії з іншими, якими б в очах суб'єкта вони не були» [7].

Втім, недостатньо вивченим залишається питання про те, як педагогу працювати з такими, стримуючими розвиток толерантності, явищами, як соціальні стереотипи свідомості. З метою їх подолання, вважає П. Степанов, необхідна зустріч з іншими культурами [16]. Продовжуючи думку вищезгаданого

науковця, О. Грива, Т. Гурова, Я. Довгополова, Е. Койкова у своїх дослідженнях доводять, що ефективною умовою формування толерантності є наявність полікультурного простору, що визначається Е. Койковою як «співіснування у певному соціумі різноманітних етнокультурних спільнот, з притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їх рівноправність, толерантність та органічність зв'язку з ширшою крос-культурною спільнотою, взаємозбагачення культур, а також наявність та визнання спільної загальнодержавної системи норм та цінностей, які становлять основу громадянської свідомості кожного члена соціуму» [11, с. 8]. Тобто для виховання толерантності має велике значення організація виховного середовища, у якому є множинність. Людина повинна бути готовою до сприйняття відмінностей, і в оточенні інших бути здатною здійснювати взаємодію, не втрачаючи при цьому себе.

В якості важливих умов виховання міжкультурної толерантності слід приділяти увагу організації зустрічей з іншими культурами під час туристсько-краєзнавчих експедицій; моделюванню ігрових ситуацій, що сприяє подоланню стереотипів щодо інших культур: проблемним дискусіям і рефлексії свого ставлення до представників інших культур; наданню допомоги школярам в оволодінні вміннями критично мислити, вести діалог [16].

Сучасні дослідження переконують, що невід'ємною умовою формування навичок толерантної поведінки і взаємодії учнівської молоді є створення єдиного толерантного простору освітнього закладу [4, с. 6]. Тобто на засадах толерантності, поваги, гуманізму та демократії мають вибудовуватися стосунки між членами педагогічного колективу, між учнями та вчителями, учнів між собою. Лише толерантний освітній простір може стати місцем для виховання в учнів толерантних якостей.

О. Волошина та О. Столяренко, розкриваючи педагогічні умови формування толерантності, роблять акцент на реалізації виховного процесу на засадах діалогічного підходу; формуванні в підлітків старшого віку позитивних установок стосовно себе та оточуючих людей; розвитку у вихованців емпатії та асертивності [6, с. 12; 17, с. 18]. Г. Безлюева і Г. Шеламова важливими умовами формування толерантності розглядають формування установки на толерантність, розвиток навичок комунікативної толерантності, варіативного використання методів навчання і виховання толерантності [4, с. 103-104].

Оновлення форм учнівського самоврядування може бути також актуальною педагогічною умовою формування толерантності. Участь учнів в шкільному самоврядуванні забезпечує самостійність, терпимість, стриманість, повагу, формування критичного мислення, ініціативності, свободи вибору й відповідальності [10, с. 104]. Підтримка з боку керівництва та педагогічного колективу різноманітних форм учнівського самоврядування сприяє демократизації всього шкільного життя, формуванню в учнівської молоді навичок співпраці та толерантної взаємодії.

Визначаючи інтерактивне педагогічне спілкування як провідну умову формування толерантності школярів, М. Горват додає такі ефективні педагогічні умови: впровадження у навчально-виховний процес поетапної програми виховання толерантності; цілеспрямоване та активне використання змісту освітніх галузей та форм організації навчально-виховного процесу [8].

Для виховання толерантності важливого значення набуває формування навичок співпраці. Навички співпраці слід розвивати в контексті відмінностей, констатує Б. Рієрдон. Він звертає увагу на те, щоб при організації спільного навчання діти мали можливість працювати з тими, кого можна назвати «іншими», хлопчики повинні працювати поруч з дівчатками незалежно від виду праці та ін. [15, с. 120]. Таким чином, необхідне соціально-педагогічне середовище, в якому є підтримка виникаючих змін смислових сфер взаємодіючих суб'єктів, що володіють відмінностями.

На важливості формування навичок співпраці у процесі виховання толерантності також наголошує О. Байбаков [3]. Дослідник звертає увагу на те, що при проектуванні виховних технологій необхідно враховувати, що толерантність пов'язана з вольовими зусиллями людини, з груповою ідентифікацією, засвоєнням норм і традицій своєї групи: зі стереотипним мисленням і установками. А навички співпраці розвивають в учнів уміння стримувати негативні емоції, розвивати критичне мислення, і вміння поглянути на «істину» з кількох точок зору.

Обов'язковою педагогічною умовою виховання толерантності в учнівській молоді є формування готовності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів до цього процесу. Низкою вчених (М. Андрєєв, Н. Бирко, Т. Варенко, І. Залєсова, М. Карандаш, Ю. Котелянець, І. Кривошапка, Ю. Тодорцева та ін.) визнається важливість наявності толерантних якостей у самого педагога, суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія, довіра і відкритість у взаєминах педагога і вихованця. Лише педагог, готовий до співпраці, до прийняття учнів та їх батьків такими, як вони є, здатний розуміти і підтримувати учнів, може виховувати толерантність.

Отже, ефективними педагогічними умовами виховання толерантності можемо визначити наступні:

- наявність полікультурного простору/виховного середовища, у якому є множинність;
- оновлення та розвиток різних форм учнівського самоврядування;
- розвиток навичок комунікації та співпраці учнівської молоді;
- інтерактивне педагогічне спілкування;
- наявність толерантних якостей у педагога;
- довіра і відкритість у взаєминах педагога й учня;
- впровадження у навчально-виховний процес поетапної програми виховання толерантності;
- цілеспрямоване та активне використання змісту освітніх галузей та форм організації навчально-виховного процесу тощо.

Однак, разом з перевагами запропонованих авторами умов, кожен з перерахованих підходів не є самодостатнім для формування толерантності як стійкої якості особистості. Ми погоджуємося з думкою Б. Вульфова, згідно з яким тільки різноманіття простору буття дитини відкриває єдино реальну можливість успішності процесу виховання толерантності: коли вона включена у загальну систему навчально-виховної діяльності освітнього закладу[7].

Втім, створити ефективні умови для виховання толерантності не достатньо. Успішність і результативність цього процесу залежить від правильного добору методів виховання. Методи виховання толерантності розглядають через призму їх впливу на різні сфери особистості. Автори приходять до висновку, що для інтелектуальної сфери найбільш важливим є метод переконання і

самопереконавання; в емоційній сфері – навіювання та самонавіювання; в мотиваційній – метод стимулювання через схвалення; в вольовий – метод вимог і вправ; в сфері саморегуляції – метод корекції поведінки і самокорекції; в предметно-практичній сфері – метод виховних ситуацій; в екзистенційній – метод дилем і рефлексія. Як прийоми виховання толерантності автори пропонують три групи: пов'язані з організацією учнівської діяльності, з діалоговою рефлексією, з використанням художньої літератури і кінофільмів. Формами виховання толерантності автори вважають дискусії, диспути, дебати, ігри. У роботах Г. Солдатової звертається увага на тренінгові форми розвитку толерантності.

На важливість методу діалогу в формуванні толерантної свідомості вказується в дослідженнях С. Братченко, О. Волошиної та О. Столяренко та ін. Так, С. Братченко вважає, що діалогічність забезпечує саморозуміння через розуміння «іншого», стимулює емпатію, рефлексію, світоглядну толерантність.

Підтримуючи значущість рольових ігор, тренінгів, дискусій та інших інтерактивних технологій для виховання толерантності, які імітують реальні життєві ситуації, вважаємо основним завданням педагога сформулювати в учнів відповідну установку – стан готовності, налаштованості людини до певної дії.

Отже, серед ефективних методів, найбільш орієнтованих на розвиток толерантності, слід виділити такі, які, по-перше, є особистісно-орієнтованими, по-друге, мають діалогічну основу, по-третє, рефлексивні, по-четверте, емоційно насиченими і, по-п'яте, такі, що створюють імітаційний простір.

Засобами формування толерантності можуть слугувати різноманітні спецкурси, факультативи або навчальні модулі. Прикладами цього можуть бути спецкурс «Педагогіка толерантності», «Педагогіка комунікативної толерантності» та ін. Різні аспекти толерантності мають відображатися у змісті предметів загальноосвітньої школи. Досліджуючи дану проблематику, Н. Барбелко, Т. Білоус, приходять до висновку, що виховання толерантності може ефективно відбуватися у межах вивчення предмету «іноземна мова», Е. Койкова пропонує виховувати толерантність на уроках музики, М. Карандаш, О. Муляр, А. Ремньова – у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін.

Недоліком шляхів виховання толерантності, орієнтованих на спецкурси, факультативи, модулі, є їх локальність. Виникає потреба розробки таких методик, застосування яких було б можливим у рамках звичайної шкільної програми, на уроках і позакласних заняттях зі школярами. Для цього ідеальним варіантом може стати наскрізна навчальна програма (наприклад «Основи толерантної взаємодії»), що розрахована на учнів з першого по одинадцятий клас.

Підводячи підсумки аналізу педагогічних умов формування толерантності учнівської молоді, слід відзначити широкий спектр їх представлення в педагогічній практиці, орієнтацію на розвиток різних компонентів толерантності, а також переважну спрямованість на розвиток полікультурної, міжетнічної толерантності.

Таким чином, огляд основних підходів науковців до проблеми педагогічних умов формування толерантності учнівської молоді, дозволив зробити наступні висновки. У педагогічній науці накопичено значну кількість робіт з виховання толерантності теоретичного і прикладного спрямування. Розглядаючи процес виховання як управління формуванням та розвитком особистості через створення сприятливих умов, дослідники намагаються створювати такі педагогічні умови, які б сприяли формуванню толерантності учнів. Аналіз науково-педагогічної

літератури дозволив виділити найбільш ефективні, на нашу думку, педагогічні умови виховання толерантності, серед яких: наявність полікультурного/множинного виховного середовища; оновлення та розвиток різних форм учнівського самоврядування; інтерактивне педагогічне спілкування; наявність толерантних якостей у педагога; довіра і відкритість у взаєминах педагога й учня; впровадження у навчально-виховний процес поетапної програми виховання толерантності; цілеспрямоване та активне використання змісту освітніх галузей та різних форм організації навчально-виховного процесу з метою формування толерантності учнівської молоді.

У педагогічній практиці накопичено широкий спектр методів виховання толерантності, що мають переважно особистісно орієнтований, діалогічний і рефлексивний характер. Велике значення в науковій педагогічній літературі надається ролі гуманістичної позиції педагога у вихованні толерантності учнівської молоді, його здатності створювати толерантний клімат у навчальному закладі.

Вирішення проблеми толерантності полягає в подоланні егоцентричних установок і стереотипів свідомості як учнівської молоді, так і педагогів, причому робота з виховання толерантності повинна проводитися систематично, через вивчення спеціальних курсів і дисциплін, а також тема толерантності має бути наскрізною і охоплювати всі навчальні дисципліни і ланки освітньо-виховного процесу. Отже, лише комплекс педагогічних умов може забезпечити ефективність та результативність процесу виховання толерантності учнівської молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдулкаримов Г. Т. Об опыте работы по формированию у детей этнической толерантности / Г. Т. Абдулкаримов. // Дополнительное образование. – 2002. – №2. – С. 49–54.
2. Андрійчук О. Я. Виховання гуманності у студентів медичного коледжу в процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. Я. Андрійчук. – Київ, 2003. – 34 с.
3. Байбаков А. М. Введение в педагогику толерантности : учеб.-метод. пос. для педагогов и студентов / А. М. Байбаков. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2002. – 12 с.
4. Безлюлева Г. В., Шеламова Г. М. Толерантность: взгляд, поиск, решение / Г. В. Безлюлева, Г. М. Шеламова. – М. : Вербум, 2003. – 168 с.
5. Бернадська Л. В. Виховання толерантності в учнів 5-7 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання»/ Л. В. Бернадська – К, 2009 – 20 с.
6. Волошина О. В. Педагогічні умови виховання толерантності у підлітків старшого віку в позакласній роботі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / О. В. Волошина. – Херсон, 2007. – 22 с.
7. Вульффов Б. З. Воспитание толерантности : Сущность и средства / Б. З. Вульффов. // Внешкольник. – 2002. – №6. – С. 12–16.
8. Горват М. В. Виховання толерантності в процесі інтерактивного педагогічного спілкування : метод. посіб. / М. В. Горват. – Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань : Жовтий О. О. [вид.], 2013. – 221 с.

9. Дрозд О. В. Формування толерантності учнів 5-9 класів у поліетнічному середовищі позашкільного навчального закладу : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / О. В. Дрозд . – Умань, 2015 . – 20 с.

10. Коберник Г. І. Формування толерантності молодших школярів у процесі інтерактивних технологій навчання. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гол. ред. : Мартинюк М. Т. – Умань : РВЦ «Софія», 2007. – 259 с.

11. Койкова Е. І. Виховання толерантності у молодших школярів на уроках музики в умовах полікультурного простору: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання»/ Е. І. Койкова. – Луганськ, – 2009 – 22 с.

12. Муляр О. П. Формування толерантності старшокласників у процесі навчання суспільнознавчих предметів : автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. П. Муляр. – Київ : Б.в., 2012. – 20 с.

13. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О. М. Пехота та ін. – К. : В-во А.С.К., 2003. – 240 с.

14. Ремньова А. Г. Виховання толерантності в учнів 5-7-х класів у процесі вивчення історії : автореф. дис ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання»/ А. Г. Ремньова. – К. : Б.в., 2011. – 19 с.

15. Риэрдон Б. Э. Толерантность – путь к миру / Б. Э. Риэрдон. – М. : Бонфи, 2001. – 289 с.

16. Степанов П. В. Воспитание толерантности у школьников: теория, методика, диагностика / П. В. Степанов. – М. : АПК и ПРО, 2003. – 84 с.

17. Столяренко О. В. Педагогічні умови виховання толерантності у студентів вищих навчальних закладів технічного профілю: автореф. дис ... канд. пед. наук: спец.13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. В. Столяренко. – Умань : МОН Укр. Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини, 2013. – 21 с.

18. Філософський енциклопедичний словник [ред.-упоряд. В. І. Шинкарук]. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Дем'янчук О.Н.

УДК796.373.31

к. н. фіз. вих. с., доц. **Омел'янчик-Зюркалова О.А.**
(НУФВСУ)

ВПЛИВ ГІМНАСТИЧНИХ ВПРАВ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ РУХУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У молодшому шкільному віці закладаються основи фізичної культури людини, формуються інтереси, мотивації та потреби в систематичній фізичній активності. Цей вік особливо сприятливий для оволодіння базовими компонентами культури рухів, освоєння великого арсеналу координаційних рухів, техніки різноманітних фізичних вправ.

При правильній побудові занять з фізичної культури деякі недоліки, що заважають формуванню здорового способу життя, можуть бути усунені. Фізична освіта не повинно обмежуватися тільки оздоровленням та формуванням спортивних навичок, а його треба пов'язувати з завданнями розумового, морального, трудового та естетичного виховання. Однак ці

можливості враховані досі дуже слабо і, отже, недостатньо використовуються в практиці фізичного виховання.

Ключові слова: фізична культура, культура рухів, гімнастичні вправи, діти молодшого шкільного віку.

In the early school age, the foundations of a person's physical culture are laid, interests, motivations and needs for systematic physical activity are formed. This age is especially favorable for mastering the basic components of the culture of movements, mastering the vast arsenal of motor coordination, the technique of various physical exercises.

With the correct construction of physical education classes, some shortcomings that hamper the formation of a healthy lifestyle can be eliminated. Physical education should not be limited only to health improvement and the formation of sports skills, and it must be associated with the tasks of mental, moral, labor and aesthetic education. However, these opportunities are still very poorly taken into account and, therefore, are not sufficiently used in the practice of physical education..

Keywords: physical culture, movement culture, gymnastic exercises, children of primary school age.

В сучасній літературі висвітлюються різні підходи до виявлення і сутності, і компонентного складу фізичної культури. Відзначається, що фізична культура пов'язується: 1) з діяльністю, спрямованою на фізичне вдосконалення людини; 2) з сукупністю інтелектуальної, соціально-психологічний і рухові компоненти, з системою потреби, здібності, діяльність, відносини і інститути, що базується на розвиток фізичної якості, з формами її організації (компоненти, підсистеми).

Глибокі соціально-економічні перетворення, що відбуваються в сучасному суспільстві, пред'являють до здоров'я людей, особливо дітей, підвищені вимоги. Перш за все, це проявляється в необхідності подолання негативних явищ – це комп'ютеризація навчання, збільшення нервово-психологічної напруги і т.д.

Мета роботи: експериментальне обґрунтувати вплив гімнастичних вправ на формування культури рухів молодших школярів.

Завдання дослідження:

1. Розглянути рівень фізичної підготовленості в дітей молодшого шкільного віку.

2. Теоретично обґрунтувати вплив гімнастичних вправ на формування культури рухів молодших школярів.

3. Розробити методiku проведення заняття з використанням гімнастичних вправ для дітей молодшого шкільного віку.

4. Експериментально довести ефективність гімнастичних вправ на формування культури рухів молодших школярів.

Методи дослідження:

1. Вивчення та аналіз літературних джерел.

2. Методи тестування.

3. Педагогічне спостереження

4. Педагогічний експеримент.

5. Математична статистика.

Предмет дослідження: вплив гімнастичних вправ на формування культури рухів молодших школярів. Об'єкт дослідження: формування культури рухів молодших школярів на уроках фізичної культури.

Область фізичного виховання і спорту, тому числі і гімнастика, відноситься до педагогічних наук, її розвиток багато в чому залежить від рівня розвитку таких наук, як педагогіка, психологія, соціологія, фізіологія, біологія, математика, інформатика та ін. В зв'язку з цим в дослідженнях, проведених з фізичного виховання і спорту, знаходять широке застосування різні методи наукового пізнання з інших областей науки і техніки. З одного боку, це явище можна вважати позитивним, так як воно дає можливість вивчити досліджувані питання комплексно, розглянути різноманіття зв'язків і відносин. З іншого – велика кількість всіляких методів в якійсь мірі ускладнює вибір відповідних конкретному дослідженню [1, с. 2].

Формування здорового способу життя у населення, особливо дітей, залишається важливим завданням і вимагає свого рішення. Дослідження показують, що можливості фізичної культури для вирішення цього завдання використовуються далеко не повністю. Це ускладнює результативність їх практична реалізація в подоланні науково необґрунтованих, традиційні підходи до використання засобів і методи фізичного виховання.

Гімнастика має велике оздоровче значення за умови систематичного її виконання дітьми. Специфічна завдання гімнастики є формування правильної постави, корекція різних деформацій тіла, і вміння володіти ним. Заняття з використанням гімнастичних вправ забезпечує розвиток психофізичних якостей: спритність, швидкість, сила, гнучкість, витривалість, формує волю, характер, дисциплінованість, розвиває пам'ять, мислення і т. д.

Найбільш важливим розділом роботи з дітьми молодшого шкільного віку є правильна організація фізичного виховання.

Також треба підкреслити, що основні засоби гімнастики, що представляють собою сукупність різноманітних неприродно створених форм рухів, застосовують для вдосконалення життєво важливих рухових здібностей людини, необхідних йому в повсякденному житті, у трудовій діяльності. За допомогою гімнастичних вправ формуються багато необхідних в житті рухових навичок та вмінь, удосконалюється школа рухів (жестикація, постава, поза, хода), розвиваються основні рухові якості (сила, гнучкість, спритність, швидкість, різні види витривалості), виправляються дефекти постави, відновлюється втрачена дієздатність рухового апарату [1; 4; 6].

Засоби основної гімнастики вельми різноманітні. До них відносяться численні загально вільні і прикладні вправи, стрибки, нескладні акробатичні вправи і вправи на гімнастичних снарядах, рухливі ігри, танцювальні вправи. За допомогою цих вправ розвивають основні рухові якості, формують життєво важливі рухові навички і правильна постава, удосконалюють координацію рухів.

Різнманіття фізичних вправ і методів їх застосування, що становлять зміст гімнастики, дозволяє цілеспрямовано впливати на розвиток всіх основних функцій організму відповідно до рухових можливостей людини. Тому гімнастика є одним з найбільш дієвих засобів гармонійного та фізичного розвитку [1, с. 6].

Завдяки специфіці засобів і методів гімнастика надає істотно педагогічний вплив для тих, хто займається. Гімнастика сприяє формуванню уявлення про витонченість рухів, і про красу людського тіла.

У дослідженні взяли участь 48 учнів других класів загальноосвітньої школи, які були розділені на експериментальну і контрольну групи. Двадцять чотири школяра склали контрольну групу та інші двадцять чотири, експериментальну.

Школярі обох груп на початку експерименту пройшли тестування, до кожного тесту (таблиця 1) існують критерії оцінки [5, с. 7].

Таблиця 1

**Контрольні вправи для визначення фізичних якостей
у школярів молодших класів n = 48**

Фізичні якості	Контрольні вправи
Швидкісні	Біг, 20 м
Швидкісно-силові	Стрибки в довжину з місця, см
Координація	Ходьба по лавці, руки в сторони
Гнучкість	Сід ноги нарізно, з нахилом вперед, см

Дані контрольних вправ були вибрані тому, що основна програма в галузі фізичної культури і спорту базується на цих стандартних тестах, які прості у виконанні й інформативні.

1. Використання необхідної кількості різних рухів за допомогою яких можливо різнобічно впливати на розвиток функцій організму. Заняття гімнастикою виключають спеціалізацію в якомусь вузькому колі рухів, пов'язану з оволодінням невеликим числом рухових навичок і умінь та обмежуються сферу впливу фізичних вправ на організм.

2. Можливість щодо локального впливу на різні ланки рухового апарату, системи, організму. За допомогою гімнастичних вправ можна вибірково розвивати силу окремих м'язів і м'язових груп, збільшувати рухливість в різних суглобах, удосконалювати функції серцево-судинної, дихальної, травної та інших систем організму, благотворно впливати на обмінні процеси, тренувати вестибулярний апарат і т.д.

3. Можливість досить точно регулювати навантаження і строго регламентувати педагогічний процес. Застосовуючи різноманітні методичні прийоми, можна варіювати навантаження в широкому діапазоні – від мінімальної до максимальної. Дозування навантаження здійснюється шляхом зміни темпу і амплітуди рухів, зміни умов виконання вправи, збільшення або зменшення кількості повторень, зміни послідовності виконання вправ та ін. Можливість точно регулювати навантаження створює найсприятливіші умови для здійснення індивідуального підходу до тих, хто займається. Індивідуальний підхід, спланованість і системність в нарощуванні навантажень полегшується ще й тим, що для занять гімнастикою властивий строгий порядок, дисципліна і чітка організація навчального процесу.

4. Можливість застосування одних і тих же гімнастичних вправ в різних цілях. Це досягається різноманітними методичними прийомами (різне методичне оформлення вправ). Наприклад, стрибки можуть застосовуватися для зміцнення м'язів і зв'язок ніг, розвитку стрибучості, вдосконалення координації рухів, розвитку функції рівноваги, тренування витривалості для навчання прикладним і спортивним навичкам, виховання сміливості та рішучості та ін.

5. Можливість ефективно впливати на естетичне виховання учнів. Вимоги гімнастики досконало володіти формою рухів, прагнути до їх витонченості, пластичності і виразності, бути красиво складеним, вміти координувати різновиди рухів, які в свою чергу впливають на формування естетичного смаку та формування руху.

В арсенал засобів гімнастики входять всі анатомічно можливі рухи (від елементарних одно суглобних згинань і розгинання, до найскладніших по координації рухових дій), виконання яких вимагає високого рівня розвитку основних рухових якостей [4]. Основні рухи діляться на циклічні і ациклічні.

Циклічними називаються рухи, у яких спостерігається повторюваність одних і тих же фаз в суворій послідовності. До циклічних рухів відносяться різні комбінації, у тому числі ходьба, біг, плавання, їзда на велосипеді і т.п. Відмінною рисою циклічних рухів є їх швидка засвоюваність і здатність автоматизуватися. Автоматизація рухової діяльності характеризується тим, що при виконанні звичних, повторюваних дій людина заздалегідь не обдумує кожен їх елемент, найдрібніші деталі, думки людини в цей час можуть бути зайняті чимось іншим.

Послідовність циклів, пов'язана з чергуванням рухів і відповідними м'язовими відчуттями при повторенні їх, виражає ритм даного руху.

Рухи ациклічного типу не мають повторних циклів. Такі рухи містять в собі сувору послідовність рухових фаз, мають певний ритм виконання окремих фаз. До ациклічних рухів відносять метання, стрибки, всі види гімнастики. Вони характеризуються складною координацією рухів, зосередженістю і вольовим зусиллям.

Гімнастика дозволяє підібрати вправи, що вибірково впливають на розвиток будь-яких груп м'язів, суглобів, органів і їх систем. Заняття гімнастикою сприяють утворенню навичок різної складності і тим самим висувують високі вимоги до нервової системи і функцій аналізаторів. Для гімнастики характерна точне, дозоване навантаження, що визначається характером вправ, темпом їх виконання, аналізом і числом рухів, особливостями вихідних положень.

Гімнастичні вправи можуть бути:

а) динамічними (спрямованими на більш повне використання всіх рушійних сил при виконанні фізичних вправ і одночасне зменшення сил гальмують);

б) статичними (вони пов'язані з нерухомим збереженням будь-якого положення тіла і його пози).

Гімнастичні вправи можуть носити анаеробний і аеробний характер (тобто вправи, виконувані при мінімальному або максимальному споживанні кисню).

Відмінністю експериментальної групи було те, що на уроках фізичної культури зі школярами даної групи активно застосовувалися засоби гімнастики. У контрольній групі заняття проводилися за звичайною програмою.

Виходячи з даних тесту, ми маємо такі показники.

Таблиця 2

**Показники фізичних якостей у школярів молодших класів
n = 48 (до експерименту)**

Фізичні якості	Середня величина Е/Г	Середня величина К/Г	Стандартне відхилення		Стандартне помилка		p
			Е/Г	К/Г	Е/Г	К/Г	
Швидкісні	6,25	6,25	0,65	0,65	0,18	0,18	0,63<p
Швидкісно-силові	10,8	10,8	0,38	0,38	0,95	0,95	2,06<p
Координація	10,5	10,5	0,36	0,36	0,10	0,10	2,01<p
Гнучкість	5,5	5,5	1,6	1,6	0,4	0,4	1,2<p

За даними цієї таблиці видно, що фізичні якості дітей обох груп однакові, тобто, приступаючи до експерименту ми брали дітей молодшого шкільного віку, у яких фізична підготовленість була однаковою. Після чого почалися заняття з фізичної культури із застосуванням засобів гімнастики з експериментальної групою.

В експериментальній групі на уроках фізкультури учні виконували спеціальні вправи (*в підготовчій частині заняття, в якості розминки*):

1) для формування правильної постави та збереження її в русі – серія загально розвиваючих «стройових» вправ:

- *різновид бігу* – звичайний біг по колу; біг зі згинанням ніг уперед та назад, руки на пояс;

- *підскіки* – стрибки на одній нозі та на іншій нозі з просуванням вперед, руки на пояс; підскоки на двох ногах, руки вгору; кроки «Галопа» боком по ходу руху в праву і в ліву сторони, руки в сторони;

- *різновид ходьби* – ходьба на полупальцах, руки в сторони; ходьба в полуприседе, руки за головою, кисті в «замку», лікті в сторони; схресний випад лівою (правою) з просуванням вперед, «однойменний» поворот з ногою, руки зігнуті вперед грудьми; ходьба в глибокому присіді, руки за головою, кисті в «замку», лікті в сторони; ходьба з нахилом вперед – на кожен крок вперед, нахили вперед до кожної ноги, руки вперед до низу [3].

Загальнорозвиваючі вправи впливають на організм в цілому, на окремі м'язові групи і суглоби, а також сприяють поліпшенню координації руху, орієнтування в просторі, позитивно впливають на серцево-судинну і дихальну функції організму. Важливе значення для правильного виконання загально-розвиваючих вправ має вихідне положення. Використовують різні вихідні положення: стоячи, сидячи, і т.д. Змінюючи вихідне положення, вчитель може ускладнити або полегшити рухову задачу для учнів.

У заключній частині заняття (для відновлення функцій організму):

1) для розвитку координації, рівноваги (переносити лави перпендикулярно «гімнастичній» стінці):

- ходьба по лавці, руки в сторони;
- ходьба «Цапелька», руки в сторони;
- ходьба правим боком уздовж лавки, руки в сторони;
- ходьба лівим боком уздовж лавки, руки в сторони;

Після кожного проходження по лавці або лінії, учень залазить на «гімнастичну» стінку стосується верхньої жердини і спускається вниз.

2) для розвитку гнучкості:

- І. П. лицем до лавки – стійка на лівій нозі, права нога пряма на лавці, руки в сторони, випад правою, руки в сторони, повернутися в початкове положення, нахил до правої ноги, руки вперед до низу, повернутися в початкове положення ;

- І. П. теж на ліву ногу;

- І. П. ноги нарізно на лавку, з нахилом вперед-вліво, з нахилом вперед-вправо, до кожної ноги, руки вперед до низу, повернутися в початкове положення;

- І. П. основна стійка на лавці, руки вниз, глибокий присід, взятися за лавку виконати упор стоячи (випрямити максимально коліна), глибокий присід, повернутися в І. П.

Все це сприяло формуванню у школярів тонких умінь і навичок в сприйнятті та оцінці часових, просторових й динамічних характеристик рухів. У той же час це, підвищувало у них інтерес до виконання завдань, що мало велике значення для формування культури рухів. Заняття проходили в ігровій формі, для підвищення інтересу школярів до занять і для поліпшення емоційного стану учнів.

Для поліпшення результатів нами поступово додавалися різноманітні засоби традиційних і нетрадиційних видів гімнастики, що вимагало чіткого самоконтролю своїх дій по тимчасовим, просторовим і динамічним змінним.

Все це сприяло формуванню у школярів тонких умінь і навичок в сприйнятті і оцінці часових, просторових і динамічних характеристик рухів. У той же час це, підвищувало у них інтерес до виконання завдань, що мало велике значення для формування культури рухів. Заняття проходили в ігровій формі, для підвищення інтересу школярів до занять і для поліпшення емоційного стану учнів.

Таблиця 3

**Показники фізичних якостей у школярів молодших класів
n = 48 (після експерименту)**

Фізичні якості	Середня величина Е/Г	Середня величина К/Г	Стандартне відхилення		Стандартне помилка		p
			Е/Г	К/Г	Е/Г	К/Г	
Швидкісні	6,34	6,25	0,68	0,66	0,19	0,18	2,48>p
Швидкісно-силові	18,5	12,1	3,8	3,4	1,09	0,98	11,8>p
Координація	11,2	10,7	0,56	0,36	0,07	0,16	3,6>p
Гнучкість	8,3	5,6	2,0	1,7	0,5	0,4	4,5>p

Виходячи з даних дослідження педагогічного експерименту нами встановлено, що заняття гімнастикою сприяють розвитку всіх вище викладених якостей, і формою культури руху. Так показники швидкісних якостей покращилися з 0,63 до 2,48, що на 1,75 вище, ніж були до запропонованої програми і до експерименту.

За результатами тестування швидкісно-силові показники в експериментальній групі змінилися з 2,06 до 11,8 і ці результати набагато вище і краще, ніж у контрольній групі на 8,8. За даними показниками видно, що заняття з гімнастики позитивно впливають на швидкісно-силові якості дітей.

З показників фізичних якостей на координацію дітей в експериментальній групі, які не тільки змінилися, але і збільшилися з 2,01 до 3,6, а в контрольній групі показники практично не змінилися. Дані тестування показали, що в експериментальній групі вище результати на 0,9, ніж у контрольній групі.

Заняття з фізичної культури засобами гімнастики дає позитивний результат на розвиток гнучкості. В експериментальній групі результати тестування на гнучкість змінилися з 1,2 до 4,5, це краще ніж в контрольній групі на 1,6. Все це сприяє гармонійному розвитку дитини як особистості.

Результати роботи свідчать про ефективність включення засобів гімнастики в уроки фізичної культури, яку доцільно застосовувати для підвищення рівня фізичного здоров'я і рухової активності, а також формування позитивної мотивації до занять фізичною культурою і спортом у дітей молодшого шкільного віку.

Цей вік особливо сприятливий для оволодіння базовими компонентами культури рухів, освоєння великого арсеналу рухових координацій, техніки різноманітних фізичних вправ і має повний взаємозв'язок з розвитком фізичного виховання. При цьому треба мати на увазі, що ритмічний, силовий і просторовий образи рухів молодші школярі сприймають перш за все у відчуттях і узагальнених враженнях, і в меншій мірі – шляхом усвідомлення, продуманого освоєння технічних дій. Тому навчання цілісного вправі буде в цьому віці мати більший успіх, ніж розучування його по частинах.

Систематичне застосування спеціально спрямованих вправ гімнастики благотворно впливають на формування культури рухів молодших школярів на уроках фізичної культури.

Висновки.

1. Аналіз літературних джерел показав, що в молодшому шкільному віці закладаються основи фізичної культури людини, формуються інтереси, мотивації та потреби в систематичній фізичній активності. Оволодіння базовими компонентами культури рухів, освоєння великого арсеналу рухових координацій, техніки різноманітних фізичних вправ, все це важливо для дітей молодшого шкільного віку.

2. Педагогічне спостереження показало, що культура рухів, яка включає в себе вміння зберігати правильну поставу, рухово-координаційні якості, можна цілеспрямовано розвивати і вдосконалювати, використовуючи спеціальні засоби і методи гімнастики, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей, характеру і «схильностей» займаються до того чи іншого виду спортивної діяльності. Ступінь культури руху тісно взаємопов'язана з фізичним розвитком молодших школярів і може бути оцінена за допомогою тестів рухових якостей.

3. Запропонована нами програма із застосуванням засобів гімнастичних вправ не змінює структуру проведення занять з фізкультури, а є хорошим доповненням для дітей молодшого шкільного віку. Діти можуть виконувати вправи підвищеної складності, які містять елементи новизни, комбінуючи рухові навички. Наприклад, поєднуючи ходьбу зі стрибками, біг з підскіками, виконуючи вправу на координацію за обмежений проміжок часу.

4. За допомогою математичної статистики і в результаті педагогічного експерименту доведено, що швидкісні якості поліпшені з 0,63 до 2,48; швидкісно-силові в експериментальній групі «виросли» з 2,06 до 11,8; координація не тільки змінилася, але і збільшилася з 2,01 до 3,6; а результати тестування на гнучкість покращилися з 1,2 до 4,5, що є, дуже хорошим показником.

Систематичне застосування спеціально спрямованих вправ гімнастики благотворно впливають на формування культури рухів молодших школярів на уроках фізичної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волков Л. В. Теория и методика детского и юношеского спорта / Л. В. Волков. – К. : Олимпийская литература, 2002. -296 с.
2. Гимнастика / [под ред. А. Т. Брыкина, В. М. Смолевского] – М. : Физкультура и спорт, 2005. – 368 с.
3. Гімнастична термінологія: навчальний посібник / Ю. М. Салямін, І. А. Терещенко, С. П. Прокопюк, Т. М. Левчук – К. : Олімп. літ-ра, 2010. – 144 с.

4. Круцевич Т. Ю. Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді : навч. посіб. / Т. Ю. Круцевич, М. І. Воробйов, Г. В. Безверхня. – К. : Олімп. літ-ра, 2011. – 224 с.
5. Навчальна програма для дитячо-юнацьких спортивних шкіл, спеціалізованих дитячо-юнацьких шкіл олімпійського резерву, шкіл вищої спортивної майстерності // ред. Моргешенко О. П. // состав: Ю. П. Марченко, І. А. Терещенко., Е. А. Добровольський. – Киев, 2003. – 140 с.
6. Назаренко Л. Д. Средства и методы развития двигательной координации / Л. Д. Назаренко // Теория и практика физической культуры. – 2003. – С. 259.
7. Бар-Ор О. Здоровье детей и двигательная активность: от физиологических основ до практического применения / О. Бар-Ор, Т. Роуланд; пер. с англ. И. Андреев. – Киев : Олимп. лит., 2009. – 528 с.
8. Потапчук А. А. Осанка и физическое развитие детей: программы диагностики и коррекции нарушений / А. А. Потапчук, М. Д. Дидур. – СПб. : Питер, 2001. – С. 5–82.
9. Сергієчко Л. П. Тестування рухових здібностей школярів / Л. П. Сергієчко. – К. : Олімпійська література, 2000. – 438 с.
10. Ровний А. С. Фізіологія рухової активності: підручник / А. С. Ровний, В. А. Ровний, О. О. Ровна. – Харків, 2014. – 244 с.

Рецензент: д. мед. н., проф. Василюк В.М.

УДК 37.02+378+371.13

д. пед. н., проф. **Осадченко І.І.**
(УДПУ імені Павла Тичини)

ПСИХОДИДАКТИЧНА ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ У ВНЗ КРЕАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

У статті на основі аналізу наукових джерел окресленої проблеми визначено як важливу умову ефективності застосування креативних технологій навчання у підготовці майбутніх учителів – забезпечення психодидактичної готовності викладача з опануванням ним спеціальними вміннями для виконання відповідних педагогічних функцій. Зазначено, що це виявляється у його дидактичному умінні обирати оптимальний педагогічний інструментарій, дотримуватися психологічних принципів внутрішньоаудиторного менеджменту, розумінні ним особливої психологічної ролі, завдяки чому він перетворює методику навчання у відповідну технологію. Результатом дотримання цієї психодидактичної умови щодо застосування креативних технологій навчання у підготовці майбутніх учителів передбачено ефективну співпрацю студентів з викладачем та між собою у створеному ними психологічно комфортному навчальному середовищі, орієнтованому на формування у майбутніх учителів готовності до виконання професійних завдань.

Ключові слова: креативні технології навчання, професійна підготовка, майбутні учителі, психодидактична готовність, викладачі ВНЗ.

On the basis of analysis of scientific sources outlined the problems identified as an important condition for the efficacy of creative learning technologies in training future teachers - to ensure preparedness psychodidactic teacher's mastery of his special

abilities to perform appropriate pedagogical functions. Indicated that it is found in its ability to choose the best didactic pedagogical tools, follow psychological principles management, understanding his particular psychological role, so he turns to teaching methods appropriate technology. The result of this compliance psychodydaktyc conditions for the application of creative learning technologies in training future teachers provided effective cooperation with the teacher and students together to created them psychologically comfortable learning environment centered on the formation of future teachers of readiness to perform professional tasks.

Keywords: creative technology education, training, future teachers, psychodydaktyc readiness university professors.

Сучасні виміри інноваційного стилю діяльності вітчизняних вищих навчальних закладів, зокрема педагогічного профілю, спонукають викладачів до удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх учителів на засадах компетентнісного та технологічного підходів. Такі підходи передбачають передусім застосування інноваційних, креативних, тобто творчих (переважно, інтерактивного характеру) технологій навчання у ВНЗ як гнучкого засобу створення та реалізації продуктивного освітнього простору. Вказане викликає необхідність спеціальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачами та студентами у навчально-виховному процесі у контексті досягнення сучасних вимог до результатів навчання у ВНЗ: підготувати майбутнього фахівця відповідно до державних освітньо-кваліфікаційних вимог до бакалавра за певною спеціальністю.

На особливості викладання у ВНЗ як творчого процесу, необхідність розроблення критеріїв оцінки діяльності викладача звертали увагу у своїх дослідженнях В. Загвязинський, І. Зязюн, І. Котов, С. Смирнов, Є. Шиянов та ін. Фундаментальні дослідження, присвячені проблемам викладання і виховання у вищій школі, проводили Н. Волкова, Т. Гончарова, В. Писаренко, Ю. Фокін, І. Чернокозов та ін. Зарубіжні педагоги зазначають, що викладачі, які користуються традиційними методами навчання, нехтуючи технологічним, особистісно орієнтованим, акмеологічним підходами, стверджують своє інтелектуальне та ієрархічне панування за допомогою лекції, впливаючи статусом, віком, репутацією, критеріями оцінювання, стилем повідомлення знань, у процесі якого наголошують на точці зору, якої буде притримуватися викладач, а отже, і повинен притримуватися студент [10, с. 458]. На певні проблеми у застосуванні креативних технологій навчання у вищій педагогічній школі вказують зарубіжні та вітчизняні дослідники (О. Галушко, А. Долгоруков, Н. Заячківська, І. Петрова, Є. Полат, Г. П'ятакова, Т. Шаталова та ін.). Насамперед, ними зазначено, що хоча взаємини викладачів і студентів досить часто розвинуті і вирізняються відносною рівністю, однак потік інформації залишається спрямованим виключно від викладача до студента [3, с. 86].

Усталені упереджені погляди викладачів, які застосовують традиційні методи, гальмують активне впровадження інновацій у підготовці майбутніх учителів. Певну роль, згідно із нашими спостереженнями, тут відіграє побоювання ймовірної помилки, виявляючись у ментальному гаслі: «Нехай хтось буде першим, а ми – за ним, якщо усе буде добре». Водночас ефективність освітнього процесу значною мірою пов'язана з педагогічною майстерністю викладача, його готовністю до врахування дидактичних та психологічних аспектів застосування креативних технологій навчання. Отож, виникає

необхідність з'ясувати: як дослідники характеризують психодидактичну готовність викладачів до застосування креативних технологій навчання, зважаючи на те, що в аналізованих наукових джерелах власне тлумачення цього поняття немає.

Мета статті – на основі аналізу наукових джерел та емпіричного матеріалу обґрунтувати необхідність та специфіку психодидактичної готовності викладачів до застосування у ВНЗ креативних технологій навчання.

Передусім необхідно зазначити у контексті сутності терміну «психодидактика», що дидактика, як вказувала О. Савченко «тісно пов'язана з педагогічною психологією, зокрема з дослідженнями, які розкривають роль діяльності у навчанні, психологічні умови й закономірності засвоєння змісту...» [9, с. 21]. Саме на межі логічного та обґрунтованого поєднання психології та дидактики як наук для найбільшої ефективності навчального процесу необхідне застосування психодидактичних прийомів. До того ж, якщо класичні питання дидактики розкривають цілі навчання, його зміст, методи і технологічні прийоми, то психодидактика, з точки зору системного та синергетичного підходів, розширює коло проблем, що потребують розв'язання, насамперед, щодо виокремлення дидактичних умов реалізації цього процесу (В. Панов) [4].

Так, наприклад, О. Пометун, спираючись на практичний досвід проведення навчальних семінарів щодо використання вчителями і викладачами ВНЗ методів інтерактивного навчання, зазначає також, що «не всі викладачі «створені» для інтерактивного навчання» [6, с. 19]. За її висновками, є дві основні проблеми, що постають перед викладачами у період апробування інтеракції: страх висловити своє особисте ставлення до матеріалу та виявити некомпетентність у деяких питаннях; складність та невміння повністю розкрити свій людський і професійний потенціал перед студентами. Ми визначаємо такі проблеми як психодидактичні.

Такий стан і настрої викладачів, на думку дослідників, можна подолати індивідуально у процесі активного оволодіння викладачами креативними технологіями навчання шляхом перебудови їхніх мотивів, цінностей та установок, опанування принципово іншим стилем професійної діяльності, відкритим, творчим та менш нормованим [8, с. 86]. Успішний викладач сучасної вищої школи вже не може бути лише лектором, який читає свої нотатки з конспекту – це, насамперед, успішний навчальний менеджер, який керує застосуванням активних методів навчання в аудиторії, підводить студентів до активної діяльності.

Однак у відкритій атмосфері заняття без звички навчатися демократично під час заняття із застосуванням креативних технологій навчання можна навіть зіткнутись із ситуацією, коли студенти з різних на те причин (щоб вивести викладача із емоційної рівноваги, випробувати його показати «себе»,) намагаються зірвати заняття або просто заважають його проводити. Це потребує від викладача знання й уміння застосовувати спеціальні прийоми і моделі поведінки, що використовуються у випадку опору, протидії аудиторії чи при загрозі конфлікту. Такі прийоми описано у контексті застосування технології інтерактивного навчання А. Панченко, О. Пометун, Т. Ремех. Науковцями зазначено, що важливими у цьому випадку є навіть такі деталі професійної поведінки викладача, як: позитивне реагування на коментарі або питання, тон розмови, спокійний настрій, емоційна стабільність, заснована на розумінні того,

що частково опір викликаний недовірою до викладача і це природно – не існує підстав, за якими студенти від самого початку заняття повинні довіряти викладачеві, за винятком випадку, коли студенти знали його до цього моменту тощо. Необхідно також уміти формулювати та переформульовувати запитання до студентів з метою нейтралізації провокаційних зауважень, утверджувати викладацьку компетентність та зберігати емоційно-позитивну атмосферу в аудиторії, нейтралізуючи конфліктні ситуації. Очевидно, що такі уміння викладача також потребують спеціальної уваги і розвитку [6, с. 48-51].

Теоретичними дослідженнями засвідчено, що освіта у контексті креативних технологій навчання набуває процесуального діяльнісного характеру, що виявляється в перенесенні акценту від мети до результату: унаслідок активнішої, глибшої, всебічнішої участі у процесі навчання, майбутній фахівець перетворюється з достатньо пасивного об'єкта діяльності педагога у творчого співавтора результату навчання, суб'єкта педагогічної взаємодії, яка здійснюється не тільки між викладачем і студентом, але і між самими студентами (Н. Абашкіна, Г. Каніщенко, Л. Мільто, Т. Мішаткіна, Т. Паніна, О. Пошетун, П. Шеремета та ін.)

Як зауважено дослідниками, креативні технології навчання, зазвичай, позитивно сприймаються студентами, оскільки центр уваги викладача тут переміщується з предмета, що вивчається, на особистість студента, стимулюючи повноцінний розвиток його творчих можливостей [3, с. 80]. Інтерактивність такого навчання забезпечує освоєння теоретичних положень і оволодіння способами практичного використання матеріалу, індивідуальний підхід при оцінюванні внеску (активності) кожного окремого слухача, гнучкий доступ до необхідних ресурсів. У дослідженнях зазначено, що, на думку студентів, застосування креативних технологій навчання впливає на їхню професіоналізацію, вони серйозніше ставляться до навчання. Переважна більшість студентів взагалі ставиться надзвичайно позитивно до інтерактивних методів навчання, сприймаючи їх як комунікативну ділову гру, а саме гра – основний мотиваційний фактор для більшості студентів. Тому така методика їм не просто сприйнятна, а природна. Студенти вчать бути об'єктивними, адже перше сприйняття проблеми буває дуже суб'єктивним. Тому, аналізуючи факти і події, обговорюючи їх з іншими, «студенти мимовільно просуваються у напрямі більшої об'єктивності їх розуміння» [3, с. 46].

Однак іноді студенти не готові до активної роботи на заняттях: вони звикли приходити у навчальний заклад, щоб пасивно відбутися заняття, а не самостійно, творчо й систематично працювати. Проте запровадження креативних технологій навчання вимагає підготовленості студентів, наявності у них навичок самостійної роботи, адже їхня невідповідність, нерозвиненість мотивації може призводити до поверхневого обговорення навчального завдання та низької результативності навчання [5, с. 60-61]. Для успішного навчання за креативних технологій навчання студент повинен «володіти здоровим глуздом»: бачити очевидне і доречне, виділяти найістотніше, що має відносини до основних питань навчального завдання, а реакції з боку групи повинні зменшувати спроби демагогії та різних софістичних прийомів [8, с. 208].

Перехід від орієнтації на пасивне запам'ятовування і подальше відтворення лекційного матеріалу до орієнтації на самостійну роботу студентів може розглядатися як свідчення демократизації ставлення викладача до студента. За таких умов відповідальність за істинність відповіді не лягає виключно на плечі

викладача, а розділяється ним із студентом, «оскільки пошук істини стає метою їхньої спільної роботи. Така система їхніх стосунків видається найсприятливішою і з психологічного, і з етичного боку» [3, с. 70].

Про це свідчить і зарубіжний досвід. Наприклад, викладач вищої школи у Німеччині повинен знати засоби стимулювання здібностей і нахилів студентів, їхніх загальних психічних якостей, шляхи формування навичок правильно використовувати здобуті знання і уміння у нових умовах і ситуаціях, що стане важливою передумовою для самостійної професійної діяльності студента та у поєднанні з практичним досвідом сформує діяльнісну компетенцію майбутнього працівника [11]. З цією метою викладач має перебувати у постійному дидактичному пошуку та, за словами С. Півкіна, експериментувати, наприклад, щодо плану аудиторії, розміщення викладача та студентів в аудиторії, допоміжних засобів, оснащення заняття ТЗН тощо. Навіть розташування меблів у аудиторії може бути тим засобом, за допомогою якого викладач у змозі реально керувати процесом навчання залежно від обраних ним форм та методів: для дискусії – ефективним є один спосіб розташування меблів в аудиторії, для застосування проекторів – зовсім інший [5, с. 22–23]. Навчальне середовище – перше джерело стимулювання навчальної діяльності майбутніх учителів, адже воно має бути професійно формувальним.

Продовжуючи міркування щодо професійної психодидактичної готовності викладача до застосування креативних технологій навчання у підготовці майбутніх учителів, зазначимо, що після того, як налагоджено психологічний контакт в аудиторії та доцільно застосовані засоби стимулювання творчо активної навчальної діяльності студентів, наступним кроком запровадження технології буде правильна організація на занятті навчального діалогу. Йдеться про навчальний діалог як основний спосіб реалізації навчального процесу у контексті застосування креативних технологій навчання як інтерактивного навчання, коли виникає багатоступенева комунікація «викладач ↔ студент ↔ студенти», тобто під час заняття взаємодіють усі суб'єкти навчального процесу.

З точки зору цієї організації варто наголосити, що процесуально безпосередню участь у навчальному діалозі у кожний конкретний момент навчання, попри багатоступеневу комунікацію, беруть двоє, говорячи по черзі: той, хто говорить (повідомляє, заперечує, доводить тощо), і той або ті, хто слухають (сприймають). Тобто, одночасно всі (кілька людей в один момент) не спілкуються. Якщо це робота у групах, то одиниця навчального діалогу – одна студентська група; якщо це робота у парах, то одиниця навчального діалогу – пара студентів, у яких знову-таки діє означена схема навчального діалогу: «той, хто виступає → той, хто слухає (слухач/слухачі)». Саме такий спосіб реалізації навчального діалогу має запровадити викладач.

Ключове поняття, яке розкриває сутність інтерактивних методів як засобів реалізації креативних технологій навчання (О. Пошетун) – це «взаємодія» як безпосередня міжособистісна комунікація, найважливіша особливість якої – здатність особистості «приймати роль іншого», відповідно інтерпретувати ситуацію і конструювати власні дії відповідно до того, як її сприймає партнер зі спілкування чи група. У такому випадку педагогічна взаємодія – це обмін діяльністю між викладачем і студентами, в якому діяльність одного обумовлює діяльність іншого чи інших [7, с. 48].

Дидактичною передумовою ефективності такої взаємодії є передусім її чітка спланованість та організація з урахуванням усієї непередбачуваності «прямого ефіру» заняття з використанням креативних технологій навчання у підготовці майбутніх учителів. Характеризуючи інтерактивну педагогічну взаємодію за високим ступенем інтенсивності спілкування її учасників, зміною і різноманітністю видів, форм і прийомів співпраці з цілеспрямованою рефлексією учасників, О. Пометун підкреслено, що реалізація інтерактивних педагогічних методів, як і самої інтерактивної педагогічної взаємодії, спрямовані на видозміну, вдосконалення та втілення моделей поведінки і діяльності учасників педагогічного процесу. Особливостями інтерактивної взаємодії є виключення домінування одного учасника навчального процесу над іншими, однієї думки над іншою, адже під час інтерактивного навчання студенти вчаться демократично спілкуватися з іншими, критично мислити, приймати продумані рішення [7, с. 49]. Провідна роль в організації навчального діалогу (інтерактивної взаємодії), за визначенням Н. Волкової, належить педагогу, який має бути підготовленим, зацікавленим у результатах взаємодії зі студентами, орієнтований на особистість (суб'єктність) студента, але при цьому він навчає, а студент – навчається [1, с. 31].

На особливу роль викладача у контексті застосування сучасних технологій навчання звернено увагу й інших дослідників. Так, американським педагогом вищої школи Д. Гарай так визначено роль викладача, який навчає студентів інтерактивним методом дискусії: «Моя основна роль полягає у тому, щоб ставити запитання, включати нові теми у загальне обговорення, нагороджувати тих, хто бере активну участь, а також допомагати тим, хто ще не зміг включитися до дискусії» [11, с. 60].

Ефективність способів інтерактивної взаємодії у процесі навчання залежить від багатьох чинників, серед яких О. Пометун виокремлено індивідуальні і вікові особливості, стать усіх суб'єктів навчання, професійну майстерність педагога, зміст педагогічного процесу, психофізичний стан учасників навчання на певний момент тощо. Дослідницею наголошено на кількох, виокремлених нами як психодидактичних, моментах, наявність яких у педагогічному процесі з використанням методів інтерактивного навчання, на її погляд, необхідна для організації багатосторонньої комунікації:

- викладачу для організації успішного перебігу навчального процесу необхідно в діалозі між ним та студентами та між самими студентами з урахуванням їхніх інтересів, думок, поглядів і позицій створювати ситуації протиріч, тобто повідомлювані педагогом знання не повинні бути беззаперечними;

- помилки в аналітичному процесі студентів мають сприйматися викладачами як процес просування до знань, як проблема на цьому етапі навчання, що сприятиме виникненню у студентів бажання вчитися й разом з педагогом розв'язувати проблеми, що виникли;

- монолог педагога як виклад готової інформації не виключається з навчального процесу, але застосовується, якщо необхідно налаштувати студентів на вивчення нового матеріалу; студенти не можуть самотійно розв'язати проблему з причини браку інформації, тому педагог викладає лише основні положення певної теми, організовуючи їх активне обговорення [6, с. 11–12].

За організації такого інтерактивного навчання на занятті зникає звичне поняття «викладач → студент», адже кожен студент має змогу стати «викладачем», навчати й формувати особистість своїх одногрупників, оволодіваючи мистецтвом пояснювати, доводити, запитувати, відповідати, не тільки краще запам'ятовувати, глибше розуміти матеріал, а й відчувати потребу ґрунтовніше вивчити тему певної дисципліни. Викладач виступає більше як методист і модератор, консультант і організатор, заохочуючи студентів до співпраці на занятті. Таким чином, вибір викладачем певної креативної технології навчання означає відповідний вибір стратегії взаємодії зі студентами.

Водночас для багатьох викладачів-початківців, вказано Т. Мішаткіною, визначення міри дистанції між викладачем і студентом стає значущим випробуванням. За таких обставин викладачі часто вдаються до можливих крайнощів: перехід на авторитарний стиль спілкування зі студентами, мотивований перевагою досвіду і компетентністю викладача, або визнання студента рівним собі, з тими самими правами на істинність та помилковість тверджень, що й у викладача. Як висновок, авторкою підкреслено: «взаємодія у системі «викладач ↔ студент» має бути *демократичною*, повинна будуватися на основі *діалогу* та взаємної *поваги* обох сторін» (примітка: курсив – автора) [3, с. 69]. Однак «застосування у педагогічному процесі сукупності способів взаємодії не гарантує розв'язання педагогічних завдань, а лише створює умови для зміни стану чи просування до очікуваних результатів» (О. Пометун) [7, с. 47].

Тому головну увагу під час підготовки викладача, наприклад, до запровадження креативних технологій навчання у підготовці майбутніх учителів, потрібно сконцентрувати не лише на знанні основних компонентів технології, набутті певного досвіду, умінь проведення дискусії та виконання навчальних завдань. Викладач повинен також бути готовим відмовитися від власних суджень та упереджень у процесі аналітичної діяльності студентів. Дослідниками [6–8] у зв'язку з цим зазначено, що креативні технології навчання не можуть використовуватись усіма викладачами ВНЗ, адже завжди знайдуться такі, хто не здатен передавати владу та ініціативу аудиторії тією мірою, як це потрібно для успішного застосування креативних технологій навчання, або ж вони «упіймали» техніку методу, проте недостатньо уважно слухали виступи колег, аби дозволити розвинути будь-яку плідну ідею групи.

У сучасних дослідженнях підкреслено, що будь-яка педагогічна технологія опосередкована творчою індивідуальністю викладача, але самою технологією не враховується і може трансформуватися різними педагогами по-різному: більш репродуктивно або творчо, тому результати будуть різними, хоча й близькими до середнього значення (Л. Мільто) [2, с. 14–15]. Оскільки дидактика вищої школи розглядає «навчання як спосіб цілеспрямованого й активного формування особистості, тобто виховання, у процесі вивчення навчальних дисциплін» [9, с. 5], то викладач, ураховуючи вказане, стає певним взірцем для студентів – майбутніх учителів початкової школи, зокрема і у педагогічному спілкуванні у ВНЗ.

Проведений аналіз наукових джерел (О. Басва, Х. Гусок, О. Долгоруков, І. Іванова, Л. Острівна, А. Полежаєв, С. Тузіков, В. Ягоднікова та ін.) також дозволяє виокремити певні психодидактичні функції викладача у процесі застосування креативних технологій навчання у підготовці майбутніх учителів, на які вказують науковці:

– гносеологічну, бо перед ним стоїть завдання постійного здобуття і накопичення нових знань щодо технології і методики навчання, що вимагає високого рівня гностичних здібностей викладача: гнучкості, швидкості і творчого опанування наукових методів пізнання і вивчення;

– проектувальну, яка пов'язана з проектуванням цілей, методичних систем і технологій у процесі викладання тієї чи іншої дисципліни, адже конструктивна діяльність спонукає послідовно і раціонально будувати заняття, створюючи специфічні різновиди проектів, якими виступають розроблені кейси чи ситуаційні завдання;

– конструювальну, яка охоплює дії з відбору і композиційної побудови змісту навчальної дисципліни, програми, планів, форм і методів проведення занять; до того ж, маючи план заняття, який виступає проектом, викладач кожного разу по-новому здійснює його конструювання;

– організаційну, що виявляється в умінні організувати себе, свій час, індивідуальну, групову, колективну діяльність майбутніх учителів, об'єднавши їх довкола аналізованої проблеми;

– комунікативну, яка охоплює дії, пов'язані зі встановленням педагогічно доцільних взаємин між суб'єктами педагогічного процесу та передбачає здатності: всебічно і об'єктивно сприймати людину-партнера зі спілкування; викликати у партнера довіру, співпереживання до спільної діяльності, бути відкритим у спілкуванні, ділитися інформацією;

– методичну, яка полягає у цілеспрямованому виконанні таких завдань: систематичному відборі ефективніших методів, форм і засобів реалізації креативних технологій навчання, чіткому застосуванні обраних форм, методів і засобів навчання з готовністю їх одночасної корекції у зв'язку з непередбачуваними навчальними обставинами, поточної допомоги майбутнім учителям як під час занять, так і у позааудиторний час;

– психологічну, яка полягає у постійній психологічній підтримці майбутніх учителів під час навчання (на заняттях та після них), допомагаючи їм самореалізуватися, самооцінити результати навчальної діяльності, уникати конфліктів та, у разі їх виникнення, знаходити правильний спосіб виходу з них; зберігати дружні стосунки, незважаючи на протилежність, суперечність поглядів, що формуються у процесі виконання певного навчального завдання;

– корекційну, що передбачає визначення недоліків та їх корекцію на двох рівнях: дидактичному – у процесі організації та реалізації креативних технологій навчання і психологічному – у ході взаємодії під час багатосторонньої комунікації: «викладач ↔ студент ↔ студенти».

Здатність до ефективного виконання цих функцій визначає психологічну та дидактичну готовність викладача до застосування креативних технологій навчання. Очевидно, що така готовність може бути досягнута лише за умови його спеціальної підготовки.

Отже, психодидактична готовність викладача до застосування креативних технологій навчання у підготовці майбутніх учителів визначає потребу наявності двох взаємозалежних аспектів:

– психологічного (необхідність перебудови традиційних поглядів, мотивів, цінностей, установок та дій викладача і в аудиторії, і у викладацькій діяльності в цілому; подолання викладачами особистісних психологічних бар'єрів різного

рівня; кардинальної зміни ролі викладача на модератора, наставника, координатора, посередника під час навчання тощо);

– дидактичного (наявність умінь організувати інтерактивне навчання за умов відсутності у майбутніх учителів навичок самостійної роботи та відповідної підготовки; тематично добирати та формулювати навчальні завдання; навичок тренера-інструктора, пошуку або розробки різних методичних прийомів; створення привабливої для майбутніх учителів моделі заняття тощо).

Отже, необхідна передусім переорієнтація навчальних цінностей і поглядів на побудову, структуру, хід та обсяг матеріалу, що планується використовувати на заняттях із застосуванням креативних технологій навчання у підготовці майбутніх учителів.

Таким чином, психодидактична готовність викладачів до застосування креативних технологій навчання у процесі підготовки майбутніх учителів передбачає:

1. Перебудову мотиваційно-ціннісних установок: переході від позиції «лектор» – до позиції «модератор»; сприйняття студента як співавтора навчального процесу; урахування у процесі реалізації креативних технологій навчання у підготовці майбутніх учителів наявності багатосторонньої комунікації: «викладач ↔ студент ↔ студенти», при якій зникає ортодоксальне поняття «викладач → студент», адже кожен студент має змогу стати «викладачем», а викладач виступає як методист, модератор, консультант і організатор, заохочуючи студентів до співпраці, партнерської взаємодії на занятті.

2. Організацію навчання на засадах навчального діалогу та взаємної поваги обох сторін, що сприятиме створенню психологічного комфорту в аудиторії (відсутність критики, наявність постійного заохочення, спостереження та корекція з боку викладача) та дасть можливість педагогу реалізувати найголовніші дидактичні принципи; налаштованості на креативних технологій навчання як на особливе поєднання інтерактивних форм роботи та самостійності студентів. Урахування того, що викладач є взірцем для студентів – майбутніх учителів, що має бути квінтесенцією педагогічного спілкування у ВНЗ.

3. Виконання психодидактичних функцій: гносеологічної, проектувальної, конструювальної, організаційної, комунікативної, методичної, психологічної та корекційної.

4. Реалізацію суто дидактичних умов застосування креативних технологій навчання у підготовці майбутніх учителів: дотримання дидактичних вимог до формулювання навчальних завдань; спеціальної організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів у процесі виконання навчальних завдань.

Отже, на основі аналізу наукових джерел окресленої проблеми визначено як важливу умову ефективності застосування креативних технологій навчання у підготовці майбутніх учителів – забезпечення психодидактичної готовності викладача з опануванням ним спеціальними вміннями для виконання відповідних педагогічних функцій. Це проявляється у його дидактичному умінні обирати оптимальний педагогічний інструментарій, дотримуватися психологічних принципів внутрішньоаудиторного менеджменту; розумінні ним особливої психологічної ролі, завдяки чому він перетворює методику навчання у відповідну технологію. Результатом дотримання описуваної вище психодидактичної умови щодо застосування креативних технологій навчання у

підготовці майбутніх учителів буде ефективна співпраця студентів з викладачем та між собою у створеному ними психологічно комфортному навчальному середовищі, орієнтованому на формування у фахівців зазначеного профілю готовності до виконання професійних завдань.

Лише за сформованості психодидактичної готовності викладачів можна очікувати ефективності застосування креативних технологій навчання у підготовці майбутніх учителів. Найоптимальніший шлях досягнення цієї мети – організація та проведення відповідних навчально-методичних тренінгів для викладачів, характеристика яких – подальше завдання нашого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Наталія Павлівна Волкова. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
2. Мільто Л. О. Методика розв'язання педагогічних задач : навч. посібник / Л. О. Мільто. – 2-ге вид., перероб і доп. – Харків : Ранок-НТ, 2004. – 152 с.
3. Мишаткина Т. В. Педагогическая этика : учеб. пособие / Т. В. Мишаткина. – Ростов на Д. : Феникс; Мн. : ТеатраСистемс, 2004. – 304 с.
4. Панов В. И. Психологические основания развивающих образовательных систем : Журнал научно-педагогической информации. : 2010. – № 10. – [Електронний ресурс] / В. И. Панов / Режим доступу : <http://www.paedagogia/2010/47-10/219-panov> .
5. Пивкин С. Д. Проблемно-ситуативное обучение как способ моделирования профессиональной подготовки менеджера в техническом вузе : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Пивкин Сергей Дмитриевич. – Казань, 2000. – 259 с.
6. Пометун О. І. Інтерактивні методики та система навчання / О. І. Пометун. – К. : Шкільний світ, 2007. – 112 с.
7. Пометун О. І. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище / О. І. Пометун // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 46–49.
8. Попков В. А. Теория и практика высшего профессионального образования : учебное пособие для системы дополнительного педагогического образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М. : Академический проект, 2010. – 341 с.
9. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів пед. ф-тів / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
10. Савченко О. Професійна підготовка вчителя: погляд польського вченого : [про книжку пол. вченого Т. Левовицького «Професійна підготовка і праця вчителів»] / Олександра Савченко // Рідна школа. – 2011. – № 11. – С. 45–47.
11. Garrahy D. A. Voices from the trenches: an exploration of teachers' management knowledge / D. A. Garrahy, D. J. Cothran & P. H. Kulinmna // The journal of Educational research. – 2005. – № 99(1). – P. 56–64.

Рецензент: д. пед. н., проф. Сейко Н. А.

МЕТОДОЛОГИЯ ПОСТРОЕНИЯ ОНЛАЙН КУРСОВ В ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЕ

Создание эффективных курсов для электронного или дистанционного обучения лежит в основе эффективности и качества этого вида обучения. Передача образовательного содержания учебников в виртуальную среду, обычная практика в нашей образовательной системе, просто воспроизводит репродуктивную модель образования. В этой модели образовательные цели (государственные образовательные требования) не участвуют в обучении. Считается, что о них «позаботились» авторы учебников, и нет необходимости представлять их в явном виде учащимся. Более того, даже учителя не используют их в обучении.

В докладе рассматриваются основные принципы построения онлайн-курсов: определение параметров онлайн-среды обучения; три типа обучения: «лицо в лицо», «дистанционное обучение» и «смешанное обучение»; зеркальная классная комната; рекомендации по разработке онлайн-курсов. Построение курсов для онлайн обучения представлено в следующей последовательности: деятельности, которые являются ключом к успешному онлайн-курсу; пять столбов, определяющих содержание каждого курса; планирование урока и шаблоны для планирования деятельности.

Ключевые слова: электронное обучение; дистанционное обучение; смешанное обучение; зеркальная классная комната; Блэк борд.

Building good courses for electronic or distance learning is in the basis of the efficiency and quality of this type of training. Transmission of educational content of textbooks in a virtual environment, a common practice in our educational system, simply reproduces the reproductive model of education. In this model educational purposes (state educational requirements) do not participate in the training. It is believed, that they are reported by the authors of textbooks and there is no need to be presented to the learners explicitly. Moreover, even the teachers do not use them in teaching.

The report covers the basic principles for building online courses: Define the parameters of the online learning environment; Three types of learning: face to face, distance and blended learning; Mirror classroom; Best practices in the design of online courses. Building courses is presented as a sequence of: Activities, which are the key to any successful online course; five pillars, determining the content of each course; business planning and templates for planning activities.

Keyword: electronic learning; distance learning; blended learning; mirror classroom; Black board.

Разработка хороших курсов для электронного или дистанционного обучения является основой эффективности и качества данного вида обучения. Перенесение образовательного содержания учебников в виртуальную среду, обычная практика в нашей системе образования, просто воспроизводит репродуктивную модель образования. В этой модели образовательные цели (государственные образовательные требования) не участвуют в процессе обучения. Считается, что о них «позаботились» авторы учебников, и нет

необходимости представлять их в явном виде учащимся. Более того, даже учителя не используют их в обучении.

Обращаю внимание на этот момент, поскольку участие целей в преподавании и учении, является основным отличием систем обучения, где в центре процесса находится учитель (это наша система образования) и систем обучения, где в центре процесса – обучаемый.

Точные, четкие и однозначно определенные цели являются основой лучших курсов для электронного и дистанционного обучения. Как элемент учебного содержания они служат для мотивации, самоорганизации и самоконтроли учащихся.

1. Основные принципы построения онлайн-курсов (Mike Hayfeyld, L 2)

1. Принцип дефинирования онлайн обучающей среды

Это означает, определение элементов онлайн среды: веб сайт, Интернет, софтверная платформа т. д. В нашем Центре для дистанционного обучения эта среда определяется следующим образом: BLACK BOARD LEARN, BLACK BOARD COMUNITY, BLACK BOARD COLABORETE.

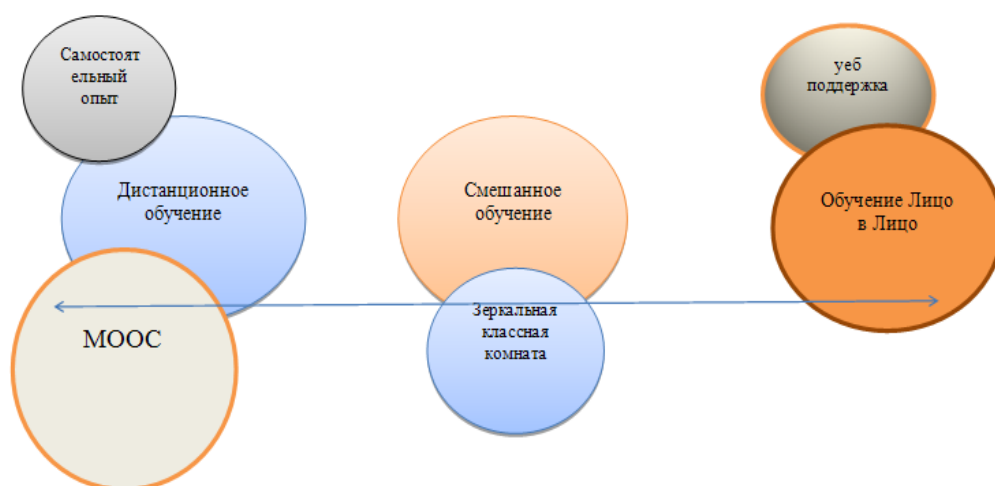
2. Принцип. Определение вида обучения и зеркальной классной комнаты.

Обучение, которое может быть осуществлено с использованием виртуальной среды, бывает трех видов (фиг. 1):

- лицо в лицо - традиционное обучение, которое может поддерживаться с веб-ресурсами;

- дистанционное обучение – преподаватели и студенты находятся на расстоянии друг от друга. Традиционно, при его возникновении это обучение проводилось с помощью учебных материалов, поставляемые почтой или с помощью средств массовой информации. Современное дистанционное обучение осуществляется в виртуальной среде с помощью платформы для обучения;

- смешанное обучение (blended learning) – объединение двух предыдущих способов.



МООС означает «массив открытых онлайн курсов»

Рис. 1. Три вида обучения

Из чего можно сделать вывод, что обучение «лицо в лицо» и «дистанционное обучение» неразрывно связаны между собой и образуют единое целое (континуум).

«Зеркальная классная комната» является педагогической моделью, в которой типичные лекции и домашние задания в рамках курса меняются местами. На рисунке 2 показаны оригинальная и переработанная таксономия Блума.

Таксономия Блума является той моделью, по которой проводится традиционное обучение. В классе в виде уроков (лекций) преподаватели предоставляют знания. Они объясняют смысл соответствующих знаний, и обучаемые должны воспринять и понять эти знания. В классе в форме упражнения выполняется и формирование умений для применения знаний. У себя дома обучаемый должен, с помощью домашнего задания и других средств для самостоятельной работы, научиться применять, анализировать, синтезировать и оценивать знания.

Идея «зеркальной классной комнаты» в том, чтобы дома студент смог сформировать знания на двух самых низких уровнях таксономии Блума (чтобы подготовиться к новому уроку), а в классе, с учителями, учится как применять, анализировать, синтезировать и оценивать знания. Это лучше всего можно достичь с помощью виртуальной среды для предоставления учебного содержания.

Кроме того этот подход позволяет использовать в классе только интерактивные методы обучения: обсуждение, дебаты, мозговая атака и т.д.

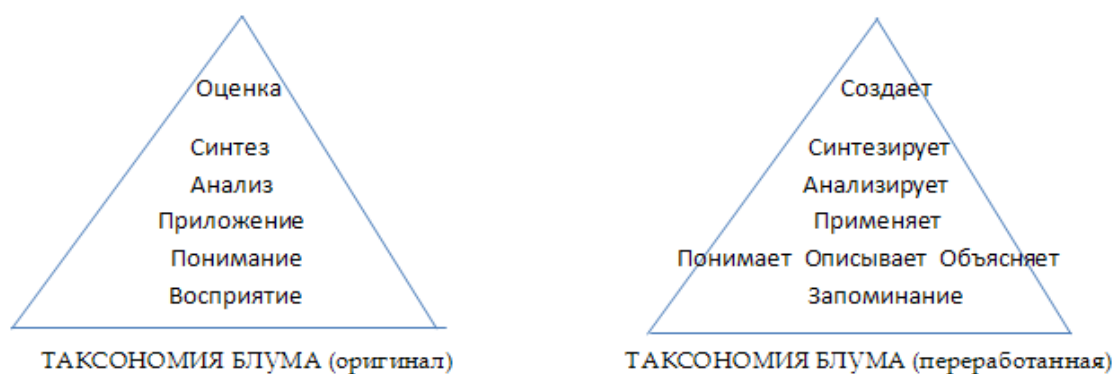


Рис. 2. Таксономия Блум (Л 1)

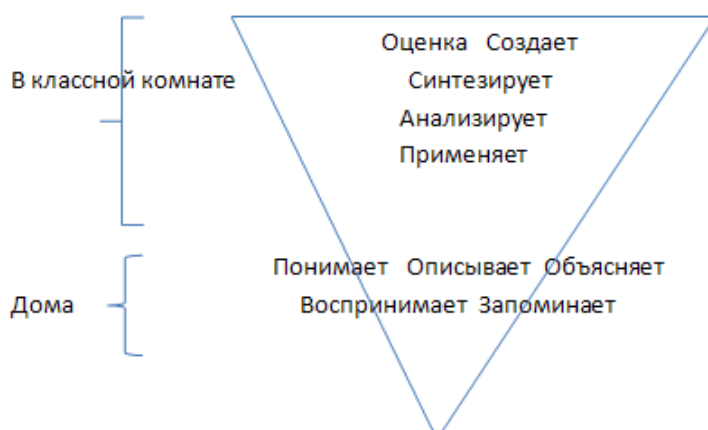


Рис. 3. Зеркальная классная комната

3. Принцип. Обсуждение лучших практик в процессе проектирования онлайн курсов

Целью изучения и обсуждения лучших практик является выбора структуру, содержание деятельность и организация курсов, которые наилучшим образом соответствуют целям подготовки наших обучаемых.

Эти три принципа являются основой для планирования и разработки онлайн учебных курсов.

II. Дизайн онлайн-курсы - секреты (Майк Хауфeyld, Л 2).

1 Секрет. Деятельность является ключом!

Это первый и фундаментальный секрет. «Деятельность является ключом» для успеха онлайн курса. Знания на уровнях восприятия и осознания являются средством. Такое понимание обучения позволяет ему быть интересным, динамичным, занимательным, интерактивным для студентов.

2. Секрет. Пять столбов для дизайна обучающих курсов.

Второй секрет это пять столбов проф. Мартина Велера (рис. 4).

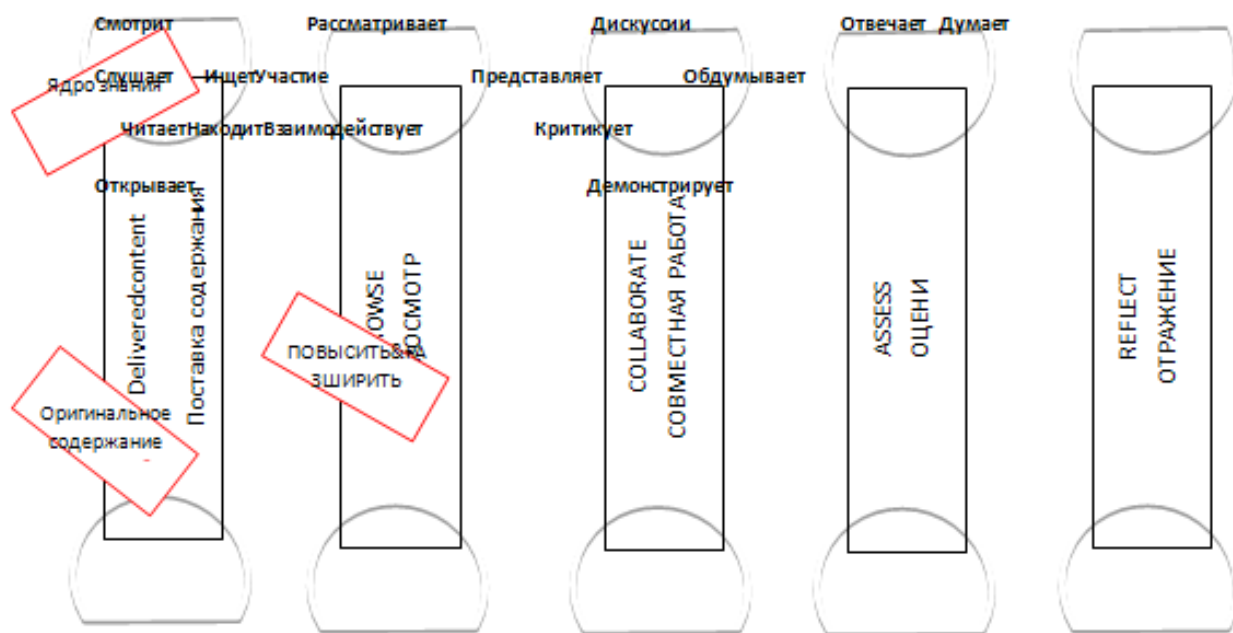


Рис. 4. Пять столбов проектирования онлайн курсов

Первый столб «Поставка учебного содержания». Это означает представление знаний по разным каналам: Визуальный канал «смотреть», «читать»; Слуховой канал «слушать».

Второй столб – это «Просмотр». Означает самостоятельный поиск и открытие знаний. Это связано с действиями, которые определяются глаголами «рассматривать», «искать», «найти», «открыть».

Третий столб «Совместная работа». Означает работу в группе, команде, классе. Он связан с деятельностью, которые определяются глаголами «обсудить», «участвовать», «взаимодействовать».

Четвертый столб «Оценить». Означает оценку достижений в обучении. Он связан с деятельностью, которые определяются глаголами «ответить», «представить», критиковать, «демонстрировать».

Пятый столб «Отражение». Означает развитие обучаемого. Это возможности думать, делать заявления, высказываться. Связаны с деятельностью, которые определяются глаголами «думать», «обдумать».

3. Секрет. Планирование деятельности.

Таблица 1

Шаблон плана урока			
Номер плана урока		Номер курса	
Предмет/ Курс			
Тема:			
Заголовок урока			
Уровень	Выбор уровня	Направление	
Цели урока:			
План деятельности:			
Материалы / Оборудование:			
Ссылки			

4. Секрет. Шаблоны для планирование деятельности.

Таблица 2

План учебной деятельности
 Заголовок курса
 Продолжительность: 6 недель
 Ведущий инструктор

		<u>Поставленное содержание</u> Прочитать. Смотреть, Слушать	<u>Просмотр содержания</u> Просмотреть, искать, найти, открыть	<u>Совместная работа</u> Дискуссионный форум, <u>Уйки</u> , <u>блог</u> , <u>дневник</u> , группа	<u>Оцени</u> Ответь. Презентовать, критиковать демонстрировать	<u>Отражение</u> Думать, рассматривать, размышлять	<u>Общее количество часов обучения</u>
Инструменты и образцы содержания							
Тема 1	Цель 1						
	Цель 2						
							
	Цель n						
Тема 2							
Тема 3							
Тема 4							
Тема 5							

ЛИТЕРАТУРА

1. Bloom B. S., Englehart M. B., Furst E. J., Hill W. H., & Krathwohl O. R. Taxonomy of educational objective : The classification of educational goals. Handbook 1: The cognitive domain. New York: Longmans, 1956
2. Blackboard Learn, Ballistic sell, 2015 y, Sofia.

Рецензент: проф. Безносюк О.О.



РОБОЧИЙ ЗОШИТ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЯК ОДИН З ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ

В статті розглядається формування конфліктологічної культури у студентів технічних вищих навчальних закладів за допомогою інноваційних технологій в самостійній роботі студентів. Розкривається суть самостійної роботи, її функції та вплив на розвиток і удосконалення знань, професійних якостей. Одним із важливих видів самостійної роботи визначається робота з робочими зошитами у вищому технічному навчальному закладі. Описуються історія виникнення, функції, мета, типи та види робочих зошитів. Подано власну методику запровадження робочих зошитів для самостійної роботи студентів, наведено приклади завдань та запропоновано критерії оцінювання результатів досягнень.

Ключові слова: конфліктологічна культура, інноваційні технології, самостійна робота, робочі зошити, критерії оцінювання.

The article the formation of the conflict culture in students of technical higher educational institutions with innovative technology in the independent work of students. It reveals the essence of independent work, its functions and impact on the development and improvement of knowledge and professional skills. One of the important types of self-determined work with notebooks work in higher technical education. It describes the origins, functions, purpose, types and kinds of workbooks. Posted own method of introducing workbooks for students' independent work, are examples of tasks and the criteria of evaluation of results achievement.

Keywords: the conflict culture, innovative technology, self-study, workbooks, evaluation criteria.

Вища школа на сьогоднішній день не лише покликана формувати конкурентоспроможного фахівця, а й бути осередком формування національної еліти, що забезпечить в подальшому розвиток суспільства у всіх його сферах, тому, ми вбачаємо, що однією з необхідних умов у навчальному процесі є формування конфліктологічної культури у вищих технічних навчальних закладах. Зважаючи на специфіку навчання в технічному ВНЗ, формування конфліктологічної культури, яка несе в собі гуманітарне спрямування, потребує особливого підходу в навчальному процесі. Одним із таких підходів є самостійна робота студентів з гуманітарних дисциплін.

Самостійний підхід студентів до навчання надасть можливість ефективніше поглиблювати та засвоювати знання особливо з непрофільних дисциплін. В Положенні «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», зазначено, що самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних

завдань. Її мета: набуття додаткових знань, перевірка отриманих знань на практиці, вироблення фахових та дослідницьких вмінь та навичок.

У дослідженні Х. Майхнера [1] відзначається, що людина у процесі пасивного сприйняття запам'ятає 10% того, що прочитала, 20% – того, що почула, 30% – того, що побачила, 50% побаченого та почутого, а при активному сприйнятті у пам'яті зберігається 80% того, що говорять самі, і 90% того, що роблять або створюють самостійно.

На нашу думку результати цього дослідження підтверджують важливість самостійної роботи, адже всі ці процеси застосовуються при самостійному освоєнні знань. Ефективність самостійної роботи студентів з непрофільюючих дисциплін у технічних закладах освіти можна отримати запровадивши в навчальний процес ВНЗ інноваційні підходи до навчання. Одним з таких підходів є зошити для самостійної роботи студентів.

Формування конфліктологічної культури набуває особливої актуальності сьогодні, коли конкурентоспроможність вітчизняних фахівців вимагає підготовки світового рівня. Проблемам конфліктологічної культури та конфліктологічної компетентності у різних галузях присвятили свої праці О. Щербакова, Н. Самсонова, Н. Підбуцька, А. Анцупова, У. Мاستенбрук, Л. Петровська, І. Шипілова та ін.

На нашу думку *конфліктологічна культура* – це прогнозування і знаходження компромісного вирішення конфлікту в різних життєвих ситуаціях та вміння адаптуватися в конфліктногенному середовищі. *Конфліктологічну культуру майбутнього інженера ми розглядаємо як складову професійно важливих якостей фахової компетентності, набутої в процесі навчання у ВНЗ.*

Одне з провідних місць формування конфліктологічної культури майбутніх інженерів посідає самостійна робота з використанням робочих зошитів. Висококваліфікований працівник, який зможе на світовому ринку праці зайняти належне місце, має володіти такими навичками, як самостійно приймати рішення, мати науковий, творчий підходи, аналізувати все що відбувається навколо.

Питання самостійної роботи в навчальних закладах у своїх працях розкривали такі науковці як П. Підкасистий, Б. Єсипова, Ю. Бабанський, В. Бенера, В. Луценко, І. Зимняя, Н. Шишкіна, Г. Гнітецька, Л. Клименко, М. Красницький, М. Пирогов, М. Буланова-Топоркова, В. Городиська, М. Пантюк, В. Міляева, О. Рогова, М. Фіцула та інші. Психологічний підхід до самостійного засвоєння знань розглянуті у працях С. Рубінштейна, П. Зінченко, М. Варій, В. Безпалько, О. Леонтьєва, Л. Виготського та інших.

Питання ефективності та впровадження в навчальний процес робочих зошитів, як дидактичного засобу самостійної роботи в своїх дослідженнях розглядали А. Лікарчук, І. Майорова, Л. Нечволод, Н. Преображенська, Є. Привалов, Н. Ерганова, Н. Шубіна, Л. Бордонська, А. Тряпціна.

Метою статті є обґрунтування використання зошитів для самостійної роботи в навчальному процесі як інноваційної форми роботи, що сприяє формуванню конфліктологічної культури.

Самостійна робота супроводжує студента протягом всього терміну навчання у ВНЗ. Самостійна робота студента – це інтелектуальна діяльність, яку він здійснює самостійно, власною працею здобуваючи знання впродовж лекції, на лабораторно-практичних заняттях, у позаурочний час, тобто вся навчальна

робота, яка пов'язана з пошуком на шляху пізнання. Удосконалення і розвиток самостійної роботи студентів в умовах застосування різних методів і засобів навчання є одним із основних аспектів ефективного навчання у вищих навчальних закладах [2, с. 13-16].

М. Варій розглядає самостійне оволодіння знаннями, навичками і вміннями, як вид свідомого цілеспрямованого учіння, полягає в пошуку, добуванні, виокремленні, осмисленні та оволодінні знаннями, формуванні самостійно спланованих навичок і вмінь, які необхідні і для військової діяльності, і для свого розвитку, удосконалення, освіченості тощо [3, с. 736].

Г. Гнітецька дає означення самостійної роботи як такої роботи, в результаті якої ті, хто навчаються, проявляють активність і самостійність, прагнуть досягти поставленої викладачем або з власної ініціативи. Мета, яка здійснюється у спеціально відведений для цього час при безпосередньому чи опосередкованому керівництві викладача, але без його особистої участі, і завершується певними результатами, що підлягають самоконтролю або контролю і проявляється в різноманітності видів індивідуальної і колективної навчальної діяльності [4].

Ряд науковців розглядають самостійну роботу студентів як сплановану, організаційно і методично спрямовану пізнавальну діяльність, що здійснюється без прямої допомоги викладача для досягнення конкретного результату [5].

Ми погоджуємося з тим, що студент може здійснювати пізнавальну діяльність за власною ініціативою, викликану пізнавальною потребою або інтересом, але може виконувати її із примусу, зі страху перед поганою оцінкою або якимись іншими неприємностями. І в тому, і в іншому випадках, очевидно, маємо справу з варіантами мотивацій у пізнавальній діяльності студентів. Іноді перший варіант пізнавальної діяльності ототожнюють з поняттям «самостійність», тоді як йдеться лише про активність та ініціативу. Відомо, що студент може виконувати свою пізнавальну діяльність за чітко визначеними правилами (алгоритмами), що регламентують виконання кожної операції і контроль її правильності. Ця регламентація або здійснюється самим викладачем, або записується у вигляді спеціально підготовлених дидактичних засобів. В обох випадках студент не самостійний. Його діяльність керована. Якщо студент працює за навчальними книгами, у яких *не задані* способи пізнавальної діяльності й контролю її якості, він самостійний у виборі. Якщо студент, прослухавши лекцію або простеживши за діяльністю іншої людини, потім сам намагається відтворити її, він не самостійний, його діяльність йому задана, хоча неявно [6, с. 283], але, на нашу думку, у вищій школі потрібно шукати такі методи та форми навчальної роботи, які б сприяли самостійності студента.

В навчальному процесі розглядають два види самостійної роботи: аудиторну і позааудиторну. Ми розглянемо аудиторну самостійну роботу, яка пов'язана з робочими зошитами. Робочі зошити досить часто використовують у навчальному процесі в середній школі, але недостатньо уваги їм приділяють у вищій школі.

Перші спроби впровадження робочих зошитів слід віднести до двадцятих років минулого сторіччя. У той час ці оригінальні засоби навчання призначалися для розвитку інтересу, зацікавленості навчальним предметом та використовувалися для організації самостійної навчальної діяльності учнів. Такий робочий зошит поділяли на тематичні розділи, які містили цільові настанови та завдання для самостійної роботи учнів. Тобто, у 20-30 рр. ХХ ст. робочі зошити розглядалися як засіб підвищення самостійності й активності учнів.

Наступний етап використання робочих зошитів у методиці навчання припадає на кінець 60-х – початок 70-х рр. ХХ ст. В основу їх розробки були покладені досягнення психології та дидактики з питань формування знань і умінь учнів. Ці зошити також включали завдання розраховані на самостійне виконання, до їх змісту часто входили різні типи творчих завдань, а деякі з них мали текстові вставки. Від своїх попередників ці зошити відрізнялися також тим, що зміст та послідовність розташування завдань строго узгоджувалися з матеріалом підручника, тобто вони складалися з безпосередньою опорою на підручник.

Робота зі створення робочих зошитів (зошитів з друкованою основою) активізувалася у 90-ті роки минулого сторіччя. Загальні соціально-економічні перетворення торкнулися сфери освіти й спричинили, зокрема, активну розробку нових робочих зошитів, побудованих на принципах індивідуалізації та діалогізації освіти. На відміну від попередніх нове покоління робочих зошитів виступає як засіб навчання, що сприяє оволодінню способами самостійного набуття, активного засвоєння та застосування знань [7, с. 5].

Виділяють наступні функції робочих зошитів.

1. Навчальна функція. Використання робочого зошита допомагає педагогу керувати навчальною діяльністю учнів, сприяє формуванню в них необхідних знань, практичних вмінь і навичок.

2. Розвиваюча функція. Робочий зошит може бути інструментом у розвитку мислення через спеціально розроблені завдання та вправи творчого характеру. Робота з робочим зошитом сприяє розвитку в учнів стійкої уваги на занятті.

3. Виховна функція. Систематичне заповнення аркушів робочого зошиту впливає на формування в учнів наступних якостей: організованості, дисциплінованості, акуратності, сумлінності, працьовитості, наполегливості, дбайливості. Робота у робочому зошиті вимагає від учня особливої відповідальності за те, щоб написане слово було адекватно по значущості друкованому слову.

4. Контролююча функція. Робочий зошит може бути використано для контролю знань і вмінь учнів.

5. Раціоналізуюча функція. Використання робочого зошита раціоналізує навчальну роботу учнів і викладача, забезпечує доцільне використання навчального часу [7, с. 5].

На нашу думку, метою робочого зошита для самостійної роботи студентів технічних ВНЗ – є формування професійних якостей, самостійного підходу до вирішення проблемних питань, ефективне та результативне засвоєння і поглиблення знань, сприяння розвитку креативного мислення.

Н. Ерганова [8] в навчальному посібнику «Методика професійного навчання» виділяє три види робочих зошитів: інформаційні, контролюючі і зошити змішаного типу, які містять інформаційний і контролюючий блоки. Також автор виділяє три типи робочих зошитів: зошити для вправ, або тренінгові зошити; зошити з графічного моделювання; семіотико-семантичні зошити.

Ми вважаємо, що для ефективної роботи та засвоєння матеріалу, у вищому навчальному закладі доцільно використовувати робочі зошити змішаного типу, що ми намагаємося впроваджувати в навчально-виховний процес. Нами було розроблено робочий зошит з дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі» для студентів технічних ВНЗ.

Сьогодні зацікавити студента самостійним опрацюванням теми з непрофільної дисципліни, яке було б ефективним, продуктивним та результативним, не легко. Не стало секретом, що доступність до інформації в Інтернеті несе в собі не лише позитивні, а й негативні результати – у студентів втрачається науково-дослідницький елемент навчання, здатність самостійно опрацьовувати матеріал. Навіщо особливо вникати в тему інформації, яку розшукуєш, якщо можна копіювати готовий реферат чи курсову, не говорячи уже про підготовку до семінарських занять. Тому, в навчально-виховний процес вищої школи необхідно впроваджувати такі інноваційні методи та форми роботи, які вимагатимуть від студента не лише копіювання інформації, а й творчий підхід до виконання завдань. Одним з інноваційних підходів у виконанні самостійної роботи ми вбачаємо роботу з робочими зошитами із дисципліни, які розробляє викладач відповідно власного лекційного матеріалу та тем практичних занять.

Ми пропонуємо студентам перевірити свої знання цікавими завданнями з таких тем: «Методологічні засади педагогіки, психології та методики викладання у вищій школі», «Вища школа як педагогічна система», «Психолого-педагогічний аналіз суб'єктів навчально-виховного процесу», «Педагогічна комунікація (взаємодія) як методологічна та методична основи педагогіки вищої школи», «Дидактика вищої школи». Студентам пропонуються цікаві завдання у вигляді незвичайних запитань, заповнення схем і самостійна розробка схем, кросворди, сканворди, проблемні (педагогічні) ситуації, які аналізують студенти, також студентам пропонуються тести та методики для самопізнання, які мають психологічний підхід і студенти не лише мають їх виконати, а й проаналізувати, що дасть змогу ознайомитися з методикою й поглибити свої знання з психології та сформулюються вміння їх застосування в педагогічній діяльності. Блок завдань по кожній темі включає 8-10 завдань, в залежності від складності і об'єму теми і включає такі завдання, наприклад – написати визначення терміну. Ми знаємо, що кожен термін може мати безліч визначень, тому студентам пропонується або написати визначення та вказати посилання звідки воно, або сформулювати своє розуміння даного терміну, базуючись на вивчений матеріал, для того, щоб побачити чи студент взагалі розуміє значення даного терміну. Наступними завданнями може бути складання схеми до теми, заповнення таблиці, розв'язання головоломки. Є завдання які включають в себе ще допоміжні запитання, наприклад, завдання поділено на дві колонки, які розміщені паралельно – в одній терміни, в іншій – визначення до них, які стоять в невірному порядку, обидві колонки пронумеровані. Студентові потрібно віднайти вірне визначення терміну та записати до ключа, який подається, якщо відповідь вірна то по закінченню має бути слово пов'язане з темою або дисципліною.

Не зважаючи на зацікавленість чи складність завдань, основною мотивацією їх виконання є оцінювання, як результат їх праці.

На думку С. Вітвицької [9, с. 187] оцінити рівень оволодіння людиною знань і способів діяльності дуже важко. Щоб полегшити виконання цього завдання, треба розділити два поняття, що перебувають у нерозривному взаємозв'язку, – критерії оцінки і норми оцінки. Критерії оцінки – це ті положення, урахування яких є обов'язковим при встановленні тієї чи іншої оцінки. Норми оцінки – це опис умов, на які має спиратися педагог, виставляючи студентові оцінку. Виставляючи студентові ту чи іншу оцінку, педагог має враховувати характер засвоєння вже відомого знання (рівень усвідомлення, міцність запам'ятовування, обсяг, повноту і

точність знань); якість виявленого студентом знання (логіку мислення, аргументацію, послідовність і самостійність викладу, культуру мовлення); ступінь оволодіння вже відомими способами діяльності, уміннями і навичками застосування засвоєних знань на практиці; оволодіння досвідом творчої діяльності; якість виконання роботи (зовнішнє оформлення, темп виконання, ретельність і т. ін.).

Як зазначає В. Ягупов [10] – контроль та оцінка в будь-якому виді діяльності завжди суттєво безпосередньо впливають на якість та ефективність, на ставлення людини до виконання обов'язків, на розвиток почуття відповідальності за стан справ і мотивації цілеспрямованої діяльності. Коли людина не бажає загубитися серед людей і намагається повною мірою реалізувати свої потенційні можливості, вона потребує постійної оцінки своїх дій. На соціальну оцінку має право кожна людина, і кожен з нас прагне отримати найповнішу оцінку. Такого самого ставлення до себе вимагає і педагогічний процес. Контроль має бути систематичним, освітнім, діагностичним, виховним, розвиваючим, керівним, оцінювальним, всебічним, об'єктивним. Він повинен обіймати всі ланки педагогічного процесу і сприяти його вдосконаленню.

М. Віленський, П. Образцов, О. Уман [11, с. 57] виділяють такі основні функції системи контролю та оцінювання:

Навчаюча. Вона реалізується, коли в ході контролю успішності розглядаються, поглиблюються та удосконалюються знання, навички та вміння, підвищується рівень освіченості, підвищується культура розумової праці, стимулюється самостійність того, хто навчається.

Розвиваюча. Вона проявляється в тому, що під дією контролю удосконалюються такі психічні процеси та властивості особистості, як увага, пам'ять, мислення, стимулюється пізнавальна активність. Ця функція може бути реалізована лише в тому випадку, якщо контрольні завдання (запитання), які пропонуються особистості, що навчається, потребують від неї пояснень, доказів, обґрунтувань, а не лише переказу прочитаного.

Виховна. Оцінка, яка супроводжує контроль успішності, відображає суспільну думку про результати діяльності того, хто навчається. Вона чинить на нього великий моральний вплив, сприяючи вихованню відповідальності, розуміння свого навчального боргу, розвиває волю, дисциплінованість, принципиальність.

Керуюча. Контролювання успішності являє собою безперервно здійснювальний зворотний зв'язок, який показує тому, хто навчається, та викладачеві рівень успіхів та орієнтує їх на заходи щодо поліпшення успішності в подальшому.

Контрольно-оціночна. Дозволяє слідкувати за ходом та результатами навчальної діяльності того, хто навчається. В цій функції система контролю складається з контролювання з боку викладача, взаємного контролю хто навчається та його самоконтролю. Значення самоконтролю переконливо доведено психологами, які стверджують, що удосконалення результатів діяльності людини не настає навіть при безкінечно великій кількості повторів, якщо вона не бачить своїх недоліків, помилок, не здатна критично оцінювати результати своєї діяльності.

Організаційна. Систематично проведений контроль організовує роботу того, хто навчається, орієнтує у вимогах ВНЗ, сприяє виробленню раціонального режиму самостійної роботи.

Також ці вчені вважають, що функції, які перераховані, в рамках професійно-орієнтованої технології навчання можуть бути реалізовані, тобто дати педагогічний ефект, тільки при дотриманні низки дидактичних вимог до системи контролю та оцінки, серед яких важливо виділити:

- індивідуальний характер, який потребує здійснення контролю за роботою кожного, хто навчається, за його особистою пізнавальною діяльністю, яка не допускає підміни результатів навчання окремих студентів підсумками роботи колективу (навчальної групи) та навпаки;

- систематичність та регулярність проведення контролю на всіх етапах реалізації технології навчання, поєднання його з іншими сторонами навчальної діяльності студентів;

- різноманітність форм проведення, яке забезпечує виконання всіх названих вище функцій контролю, підвищення інтересу тих, хто навчається до його проведення та результатів;

- всебічність, яка полягає в тому, що контроль має охоплювати всі розділи навчальної програми, забезпечувати перевірку як теоретичних, так і практичних умінь та навиків;

- об'єктивність контролю, яка виключає навмисні, суб'єктивні та помилкові оціночні судження та висновки викладача, основані на недостатніх знаннях студентів або упередженому ставленні до деяких з них;

- диференційований підхід, що враховує специфічні особливості кожного навчального предмету або окремих його розділів, а також індивідуальні характеристики студентів;

- єдині вимоги всіх викладачів, які здійснюють контроль за навчальною роботою в рамках технології навчання, що реалізується.

Ми погоджуємося з тим, що через названі вимоги реалізуються основні принципи організації контролю та оцінки в ВНЗ.

Важливу функцію під час здійснення контролю та оцінювання відіграють критерії оцінки результатів досягнень. Критерії є тим фактором, який допомагає нам досягнути результату під час навчання.

У словнику іншомовних слів критерії (від грец. Kriterion – здатність розрізняти) – ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація чого-небудь, мірило оцінки [12].

Чітко визначені критерії оцінки результатів досягнень перевірки сприяють конкретному визначенню рівня набуття учнями знань, навичок та вмінь, передбачених навчальними програмами, сприяють утвердженню творчого ставлення до дидактичного процесу, розвивають розумові та фізичні здібності, формують мотивацію учіння і досягнення успіхів у навчально-пізнавальній та майбутній професійній діяльності [9].

Даний зошит розроблений в такій формі, що мотивація студента у виконанні завдань заключається не лише у примусі або в кількості балів, а й зацікавлює студентів та навчає їх оцінювати свої можливості та можливості своїх колег. Для цього нами була розроблена спеціальна схема перевірки завдань. Студенти оцінюють виконання завдання самостійно, але вони залучаються до перевірки не власних завдань, а завдань своїх товаришів за визначеними

критеріями. Кожне завдання є різним за складністю і позначається зірочкою, наприклад: * – 0,25 балів, ** – 0,7 балів, *** – 1 бал. Також є допоміжне оцінювання, якщо біля завдання стоїть знак V («галочка») – завдання зараховане та нараховується, відповідно критеріям, кількість балів; W («подвійна галочка») – означає, що до завдання підійшли креативно і бали подвоюються; I (вертикальна лінія) – завдання виконане не повністю і бали діляться на половину; – (горизонтальна лінія) – завдання не зараховане. Для більшої зацікавленості студентів у перевірці завдань теж є критерії, якщо завдання перевірені вірно і перевіряючий не допустив жодної помилки – сума балів за перевірнені завдання подвоюється і зараховується перевіряючому, якщо допущена хоча б одна помилка – бали не зараховуються. Студенти мають змогу не лише отримати бали за завдання, які виконали самі, а й отримати бали за перевірку виконаних завдань своїх товаришів. Дані критерії оцінювання були розроблені з метою поглиблення знань з дисципліни, адже для того, щоб не допустити помилки під час перевірки і отримати бонусні бали – потрібно добре орієнтуватися в матеріалі теми.

Розробка та впровадження робочих зошитів для самостійної роботи є важливим і необхідним у навчальному процесі вищого навчального закладу, це є інновація, яка буде сприяти самостійно вирішувати навчально-педагогічні проблеми, вчитися справедливо і адекватно оцінювати роботу інших, а отже, формувати конфліктологічну культуру студентів в технічному ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Майхнер Х. Е. Корпоративные тренинги / Х. Е. Майхнер. – М. : ЮНИТИ, 2002. – 354 с.
2. Костишина Г. І. Теоретико-методичні аспекти розробки і проведення лабораторно-практичних робіт з фізики: нові підходи / Г. І. Костишина // Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія. – Випуск 4. – Вінниця : ВАТ «Віноблдрукарня», 2001. – 194 с.
3. Варій М. Й. Загальна психологія : підр. [для студ. вищ. навч. закл.] / М. Й. Варій – [3-тє вид.]. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 1007 с.
4. Гнитецкая Галина Емельяновна. Дидактическая эффективность комплексной системы организации самостоятельной работы студентов младших курсов (на материале подготовки специалистов технических вузов) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01. / Гнитецкая Галина Емельяновна – К., 1990. – 20 с.
5. Городиська В., Пантюк М., Міляєва В. Педагогіка та психологія вищої школи : тексти лекцій. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ, 2014. – 307 с.
6. Педагогіка вищої школи : підручник / Д. В. Чернілевський, І. С. Гамрецький, О. А. Зарічанський, І. М. Луцький, О. В. Пшеничнюк, [за ред. Д. В. Чернілевського]. – Вінниця : АМСКП, Глобус-Прес, 2010. – 408 с.
7. Майорова І. Г. Використання робочих зошитів як засобу підвищення ефективності професійної підготовки : Метод. рекомендації / І. Г. Майорова. – Донецьк : ПО ІПП УМО, – 2012. – 38 с.
8. Эрганова Н. Е. Методика профессионального обучения : учеб. пособие для студ. вузов. / Н. Е. Эрганова. – М. : Академия, 2007. – 160 с
9. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури / С. С. Вітвицька– Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.

10. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов – К. : Либідь, 2003. – 560 с.

11. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / М. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман / [под ред. В. А. Сластенина]. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 192 с.

12. Словник іншомовних слів / [уклад. : С. М. Морозов, Л. М. Шкарапути]. – К. : Наук. думка, 2002. – 680 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Бенера В.Є.

УДК 371.056.6

к. пед. н., доц. Дудник Н.З.
(ДДПУ ім. Івана Франка)

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МОНТЕССОРІ-ПЕДАГОГА

У статті розглянуто питання вивчення кращого зарубіжного педагогічного досвіду, зокрема, особливості освітньої системи відомого італійського педагога М. Монтессорі. Охарактеризовано вагомість даної педагогічної технології як однієї з провідних у процесі застосування у сучасних українських освітніх умовах. Визначено завдання, які ставляться перед педагогом в процесі оволодіння даною дитиноцентричною концепцією в організації освітнього процесу. Описано філософські засади та методiku організації навчально-виховного процесу в умовах сучасних освітніх закладах.

Ключові слова: педагогіка М. Монтессорі, педагогічна технологія, компетентнісний підхід, Монтессорі-педагог, розвивальне середовище.

The article deals with the question of study the best foreign pedagogical experience, including features educational system famous Italian pedagogue M. Montessori. It's characterized importance of educational technology as one of the leaders in the application of modern Ukrainian educational clauses. It defined tasks that relate to the pedagogue in the process of mastering this childcentrism concept in the organization of the educational process. We describe the philosophical principles and methods of the educational process in modern educational institutions.

Keywords: pedagogy of M. Montessori, pedagogical technology, competence approach, Montessori pedagogue, developmental environment.

В умовах гуманізації освіти, широкому застосуванню ідей дитиноцентризму з метою забезпечення особистісно орієнтованого підходу в організації навчально-виховного процесу пріоритетного значення набувають молоді педагоги, які виховуються на засадах педагогіки співробітництва, партнерства. Реалізація цих завдань пов'язана із засвоєнням студентами педагогічних вишів великої педагогічної спадщини відомого італійського педагога М. Монтессорі. Не випадково головною метою Національної доктрини розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті визначено «забезпечення можливостей самовдосконалення особистості, формування інтелектуального потенціалу як найвищої цінності нації», розвиток творчих здібностей студента.

Реформування української педагогічної освіти ставить завдання не лише запровадження у навчально-виховний процес новітніх технологій, але й

підготовки педагогів-фахівців, які володіють глибокими знаннями філософії освіти партнерства, на практиці вміють реалізовувати прогресивні педагогічні технології щодо виховання підростаючого покоління з такими якостями як самостійність, відповідальність, ініціативність, вміння взаємодіяти та співпрацювати в колективі. Такою цілісною технологією та випробуваними часом та континентами науково-практичним досвідом володіє Монтессорі-педагогіка. Увага до якої в нашій країні зростає, тому потребує підготовки не тільки теоретичної, а й практичного втілення в практику вишів.

На сучасному етапі розвитку суспільства визнано провідну роль науки та освіти як рушія прогресивних змін, загального розвитку людського соціуму. А. Сахаров зазначав: «У XXI столітті роль у вирішенні глобальних проблем належить освіті». Тому підготовка висококваліфікованих, науково грамотних, ініціативних, творчих педагогів, які володіють знаннями передової педагогічної науки стає нагальною потребою української освітньої громадськості.

Сьогодення вимагає аналізу й інтерпретації педагогічної теорії і практики М. Монтессорі на принципах визнання самоцінності дитинства, пріоритетності розвитку особистості упродовж педагогічного процесу, створення й апробації інноваційних педагогічних технологій, розширенні її педагогічної технології відповідно до досягнень суспільного прогресу.

Проблема педагогічної взаємодії як базової складової у формуванні професійності студентів педагогічних вишів, актуалізує необхідність зосередження уваги на дисципліні «Педагогіка Марії Монтессорі», яка передбачає теоретичне та практичне опанування студентами основ інноваційної педагогічної організації діяльності, і як окрема навчальна дисципліна займає важливе місце у структурно-логічній схемі підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта». Вивчення курсу є ознайомлення з педагогічною технологією М. Монтессорі, застосування педагогіки М. Монтессорі відповідно до завдань сучасної української дошкільної освіти.

Виокремлення і введення до навчального плану фахівців дошкільної освіти курсу «Педагогіка Марії Монтессорі» передбачає ознайомлення майбутніх вихователів з витоками становлення і розвитку інноваційної технології, аналіз основних педагогічних ідей, презентацію засобів, форм організації діяльності педагога в освітньому процесі, з'ясування напрацювань українських педагогів у реалізації і поширенні ідей М. Монтессорі у дошкільній освіті.

Опанування навчальної дисципліни «Педагогіка Марії Монтессорі» сприятиме засвоєнню концептуальних засад педагогічної технології як одного з найкращих надбань у світовій практиці, формуванню у майбутнього вихователя власного педагогічного світогляду, практичних навичок у застосуванні основних засад педагогіки М. Монтессорі у сучасному дошкільному навчальному закладі України.

Концептуальні засади становлення педагогіки Марії Монтессорі знайшли висвітлення в українській педагогічній літературі (дослідження І. Дичківської, Т. Поніманської «Монтессорі: теорія і технологія», О. Сторонської «Педагогічна спадщина М. Монтессорі у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених», М. Чепіль «Педагогіка Марії Монтессорі в Україні», С. Якименко «Педагогічні ідеї Софії Русової та Марії Монтессорі: порівняльний аналіз», Н. Каргапольцевої «Соціалізація і виховання особистості в Монтессорі-освіті», М. Якимової «Педагогіка Марії Монтессорі в сучасній системі підготовки і перепідготовки

працівників дошкільної освіти», Н. Петрової «Педагогічна спадщина Ю. Фаусек як досвід реалізації системи М. Монтессорі у вітчизняній дошкільній педагогіці», А. Дорофєєва «Реалізація ідей педагогіки М. Монтессорі в дошкільних освітніх установах», Т. Куліш «Наталія Лубенець про погляди Ф. Фребеля та М. Монтессорі», Б. Жебровського «Українська освіта. Чому Марія Монтессорі?» та ін.

Ідеї дитиноцентризму є основою багатьох педагогічних систем та наукових теорій різних часів. Теоретичне осмислення засад дитиноцентризму здійснили Д. Дьюї, Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребель, М. Монтессорі, С. Френе, Е. Кей, К. Ушинський, В. Сухомлинський, Я. Корчак, К. Роджерс, Л. Виготський, Д. Ельконін, П.Епстейн та ін. Д. Дьюї, помістивши дитину у центр педагогічної системи, вказував на те, що вихованець – сонце, навколо якого має «обертатися» вся освіта; інтереси дитини стають провідними цінностями освіти й основою організації всіх освітніх процесів; виховання та навчання дитини виключають примус і натиск. Е. Кей у роботі «Століття дитини» зазначила, що мета освіти – не передача знань, а гармонійний розвиток дитини на основі її задатків і життєвого досвіду. П. Епстейн зазначає, що у дитячому закладі Монтессорі вчитель повинен створювати підготовлене середовище, у якому все буде саме так, як потрібно дитині певного віку.

В українській педагогіці першу спробу цілісного вивчення дитини на засадах антропологічного принципу, намагаючись відкрити батькам і педагогам велике значення всебічного вивчення дитини, здійснив К. Ушинський. У вихованні все має виходити тільки з живого джерела людської особистості. Без особистого безпосереднього впливу педагога на дитини справжнє виховання, що змінює характер, неможливе. К. Ушинський з антропологічних позицій визначав залежність успіху інтегрування навчання і виховання від сили, здібностей та знань особистості вихователя. Основою досконалого процесу виховання, за його переконанням, є ідея гуманістичної парадигми виховання – ставлення до людини як до найвищої цінності, орієнтація на особистісну спрямованість, створення умов, які забезпечують її вільний саморозвиток, збереження своєї індивідуальності, входження в соціум та активну життєву позицію соціально-ціннісного спрямування. Саме тому педагог вибудовує парадигму предмета виховання як педагогічного завдання виховання: людина – її душа – діяльність, і називає цей ряд «повним визначенням мети педагогічної діяльності». К. Ушинський висловлює переконання, що основною метою виховання є людина, оскільки все у цьому світі (і держава, і народ, і людство) існує тільки для людини (розуміємо, дитини як об'єкта виховання); душа – домінуюча сутність людини порівняно з тілом, а провідною для душі є діяльність.

У сучасній вітчизняній педагогіці ідеї дитиноцентризму відображені у працях Ш. Амонашвілі, І. Беха, Н. Гавриш, О. Запорожця, І. Зязюна, О. Квас, В. Лозової, Т. Михальчук, Т. Поніманської, Н. Прибильської та ін. В. Кремень підкреслює: «На перший план виступає принцип дитиноцентризму, але не у значенні уваги до дитини як такої, до дитини абстрактної, узагальненої, що часто проголошувалося і робилося у нас раніше, – а до конкретної дитини з її сутнісними характеристиками. Це важливо на всіх етапах освітньої діяльності: починаючи від дошкільця і закінчуючи університетом. Потрібно максимально наблизити освіту і виховання дітей до конкретної сутності кожного. Варто не

формувати дитину під власні копії чи то батьком, чи то матір'ю, чи державою, чи кимось іншим, а розпізнати її єство і плекати особистість» [3, с. 2].

Дитиноцентризм у сучасному трактуванні цього терміна – це особистісно орієнтована модель виховання дитини, призначена для увиразнення перспектив її життєвого шляху та саморозвитку на засадах гуманізації реального буття дитини, посилення уваги до системи її цінностей та інтересів задля формування в неї основ життєвої компетентності. Тому головне завдання сьогодення – не вкласти в людину максимум знань, а навчити її оперативно отримувати інформацію, яка потрібна їй у кожній конкретній ситуації, виховати її з інноваційним типом мислення. Відповідно навчання та виховання слід максимально наблизити до здібностей і особливостей конкретної дитини.

Звернення у розв'язанні такого освітнього завдання вимагає від освітян глибокого вивчення системних освітніх технологій дитиноцентричного спрямування. І однією з найяскравіших та перевірених часом та педагогічними досвідом є педагогіка М. Монтесорі. Різновекторність освітньої діяльності М. Монтесорі (1870–1952) вражає. Вона відіграла визначальну роль у популяризації жіночого руху (фемінізму), багато практикувала як приватний лікар-психіатр, розробила технологію раннього розвитку дитини, систему розвивального дидактичного матеріалу, відкрила школи навчання для педагогів за власною системою, популяризувала ідеї миротворчості. За свою суспільну діяльність була удостоєна премій та нагород від урядів, університетів, наукових товариств багатьох країн світу, зокрема, була Почесним доктором Даремського університету (США), Почесним членом Наукового товариства Педагогічного інституту в Единбурзі (Шотландія), Почесним Доктором філософії Амстердамського університету. Її науковий доробок налічує близько 50 робіт, які були перекладені 24 мовами. Найвідоміші з них: «Педагогічна антропологія» (1905), «Будинок дитини» (1907), «Метод наукової педагогіки» (1909), «Самовиховання і самонавчання в початковій школі» (1922), «Виховання для нового світу» (1946), «Розвиток потенційних можливостей людини» (1948), «Всотуючий розум» (1949), «Формування людини» (1950) та ін. Тричі кандидатуру Марії Монтесорі висували для присудження Нобелівської Премії Миру (1949, 1950, 1951).

Аналізуючи педагогічну систему М. Монтесорі, зазначимо, що історичний розвиток теорії вільного виховання супроводжувався утвердженням у педагогічній науці важливих гуманістичних цінностей та установок, а саме:

- визнання дитини вищою цінністю педагогічної діяльності;
- спрямованість освіти й виховання на самоактуалізацію, розвиток і самореалізацію дитини у різних видах діяльності;
- необхідність професійної підготовки вчителя-гуманіста;
- трактування інтересів особистості, що розвивається, як пріоритетних освітніх цілей, що мають характер «самодостатньої самотності»;
- орієнтація на суб'єкт-суб'єктні стосунки між педагогом і вихованцями, засновані на взаємній повазі і щирій любові;
- акцентування важливості розширення свободи суб'єкта, що розвивається, з урахуванням його прав і життєвих перспектив;
- підкреслення активної ролі дитини в освітньому процесі, залучення до пізнавальної діяльності цілісної дитячої особистості з її духовними, інтелектуальними, вольовими та емоційними особливостями.

Педагогічна система М. Монтессорі передбачала відмову від схоластичного навчання (утопічний ідеалізм), упровадження методики самостійної вільної діяльності дитини (прагматизм), створення спеціального розвивального середовища (експериментальна педагогіка).

Філософія виховання М. Монтессорі заснована на власних спостереженнях за дітьми, гуманістичних традиціях Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Ф. Фребеля, які визнавали особливу значущість уродженого потенціалу дитини, її здатності розвиватися в атмосфері свободи й любові. Своєрідність цієї педагогічної філософії полягає в тому, що дитинство є не просто періодом життя, а специфічним періодом життя людини і що дорослий залежить від дитини настільки, наскільки дитина залежить від нього. М. Монтессорі вірила у безмежні можливості дитини, яка «вступає до світу, щоб відновити людство», вважала, що дитина володіє унікальною здатністю до самобудівництва. Аналізуючи цей феномен, педагог дійшла висновку: ще до народження дитина отримує духовний зародок – модель власного психічного розвитку, котрий як її вроджена психічна сутність виявляється лише у процесі розвитку.

На підставі аналізу філософських, психологічних і педагогічних аспектів гуманістичної та педагогічної теорій М. Монтессорі обґрунтувала основоположні принципи своєї концепції: гуманістичної спрямованості мети; психологічної обґрунтованості ідей; розвитку особистості; соціалізації; свободи; індивідуального підходу; самостійності, самодіяльності та творчої активності; наочності; домінування дидактичної гри тощо.

М. Монтессорі розробила цілісну систему, у якій педагогам висунула три важливі завдання: знання сезитивних (найсприятливіших) періодів розвитку дитини, підготовлене (дидактичне) середовище, вміння спостерігати (без зайвого втручання) за дитиною. Марія Монтессорі вірила, що кожна дитина, виховуючись у середовищі, де все організовано саме так «як потрібно», може стати другим Моцартом або Пікассо (П.Епштейн).

Ідеї М. Монтессорі знайшли висвітлення у її працях «Дім дитини. Метод наукової педагогіки», «Керівництво до мого методу», «Самовиховання й самонавчання у початковій школі», «Всотуючий розум». Ідейним стрижнем Монтессорі-педагогіки, який визначає її суть та унікальність, є звернення дитини до педагога: «Допоможи мені зробити це самому».

Педагог наголошувала на реалізації ідеї вільного вибору кожною дитиною виду діяльності та тривалості занять; застосуванні спеціально розробленого набору навчальних матеріалів; відсутності тестувань, оцінювання, похвали та покарання. Провідна ідея вчення М. Монтессорі полягає у необхідності створення педагогом предметно-просторового середовища, у якому дитина могла б найповніше розкрити свій внутрішній потенціал у процесі вільної самостійної діяльності. Це середовище має забезпечити розвиток кожної дитини за її індивідуальним темпом. Завдання педагога полягає насамперед у наданні дитині засобів для саморозвитку і розкритті правил їх використання. Такими засобами є автодидактичні (самонавчальні) Монтессорі-матеріали, з якими дитина працює, спочатку наслідуючи педагога, діючи за зразком, а потім – самостійно виконуючи різноманітні вправи.

Свобода в класній кімнаті виражається через розвиток внутрішнього порядку. Свобода – це діяльність. Людина повинна ставати господарем своєї поведінки та виробляти саморегуляційну здатність. Обмеженням свободи може

бути колективний інтерес, а формою вираження свободи є добре виховання. Педагоги та батьки повинні створювати засоби для праці, бо в протилежному випадку свобода дитини стає безпорадністю. Організація засобів для праці та вільний вибір її і є гармонією вільного розвитку.

Розвиток дитини Монтессорі вбачає у формуванні в неї самостійності. Вихователі мають полегшувати дітям вступ на шлях самостійності – від фізичної до психічної: вчити ходити без сторонньої допомоги, підніматися сходами та сходити ними вниз, самостійно одягатися і роздягатися, чітко висловлювати свої бажання, спонукати вихованців досягати своїх індивідуальних цілей. Монтессорі ставить за мету виробити дисципліну розумову і фізичну, з метою активної діяльності на добро людям, а не для пасивної і бездіяльності. У вихованні Монтессорі розуміє свободу як створення умов, що найбільше сприяють розвитку всієї особистості. Дитина має бути цілком вільною у своїх спостереженнях і діяльності, не потрібно втомлювати нав'язаною діяльністю, яка їй на даному етапі розвитку нецікава. Також важливим є факт виховання слухняності у дитини. М. Монтессорі підкреслює, що насамперед дитина повинна стати господарем власних дій, розвинути волю. Без такої якості вона не буде здатною слухатися сторонніх настанов чи виконувати прохання. Часта помилка дорослих в тому, що дитину змушують до слухняності, ламаючи її волю. Необхідно пояснити власні вимоги, аргументувати, щоб дитина прийняла і зрозуміла вказівку чи просьбу. Воля – основа розвитку, а слухняність з'являється пізніше через усвідомлення необхідності. Внутрішня дисципліна сформується пізніше, коли дитина навчиться фіксувати побажання та висловлювання іншого у власній поведінці. Згодом діти вміють регулювати свою поведінку, працювати незалежно і пишаються собою у такій ролі (поводяться як дорослі).

М. Монтессорі тлумачила поняття «освіта» як процес самонавчання особистості дитини, виходячи з власного внутрішнього потенціалу. Вихователю покликаний допомогти людському індивідууму з народження розвинути всі приховані задатки, досягти яснішого розуму, сильнішого характеру.

М. Монтессорі писала: «Мій метод привів мене до відкриття невідомих раніше духовних особливостей дітей. Те, що вже було відкрито, стосується зовнішніх аспектів розвитку дитини. Здатність розуміти дітей, працювати для захисту їх прав – це і є моя мета. Дитина – людське створіння, яке працює, страждає, прагне розуміння і спілкування, – усе ще невідома нам. Це чиста сторінка в історії людства. Сторінка, яку хотілося би заповнити» [6, с. 18].

Дитина – суспільна за натурою, охоче ділиться з кожним своїми успіхами, відкриттями, перемогами, а тому девізом вихователя має стати: «Чекай і спостерігай!». Вона радила вихователям не втручатися грубо у процес розвитку дитини, тому що місія педагогів полягає в тому, щоб надати засоби для її розвитку і сприяти йому, максимально поважаючи вихованця.

Дитина вчиться пристосовуватися до світу, пізнає його у тих аспектах, які цікаві у певний чутливий період. Саме особлива чутливість допомагає увійти дитині в контакт із зовнішнім світом: «від перемоги до перемоги» в постійному ритмі, що дає дитині справжнє задоволення. Із завершенням дошкільного віку чутливі періоди проходять і тоді можна спостерігати інтелектуальний поступ у мислительній діяльності дитини, яка носить довільний характер. Саме тому не потрібне настановче втручання у процес розвитку дитини дорослого (тільки спостереження, індивідуальна презентація матеріалу), його похвала чи докори не

діють, бо вихованець зосереджений на процесі роботи, вчасне надання дитині розвивальних засобів (дидактичного матеріалу) сприяють індивідуалізації дослідника, вихованню самостійного діяча, який процесом експериментів, спроб сприяє власному розвитку.

Відповідно до методики М. Монтессорі допомога дорослого дитині має бути мінімальною. Усе, що дитина може зробити самостійно, вона має робити сама. Як наслідок – дитина швидше засвоює різні навички, набуває впевненості у власних силах, вчиться фіксувати увагу, контролювати свої дії, адекватно оцінювати себе, стає врівноваженою, рішучою. Завдання дорослого полягає в тому, щоб не робити замість дитини, а допомагати їй організовувати свою діяльність і розвивати свій потенціал. Для М. Монтессорі набуття дитиною незалежності – це основна ознака дорослішання, а також головна мета її методу. Вона зазначала, що батьки, вважаючи дитину маленькою, часто поводяться з нею, як з лялькою: її одягають і роздягають, умивають, підсовують стілець, саджають, годують, тримають за руку, навіть якщо немає жодної небезпеки впасти. Дитині залишається поводитися як бездушній ляльці: бути нерухомою, поки над нею працюють руки дорослого. Обслуговуючи дитину, дорослі не розуміють, якої шкоди завдають їй: малюк утрачає бажання діяти самостійно, а відтак – навчатися.

Монтессорівський педагог прискіпливо ставиться до свого зовнішнього вигляду: має бути акуратним, привабливим, приємно розмовляти; дбати про свою зовнішність, як це роблять драматичні актори перед виходом на сцену. Любов, повага, оптимізм, радість вихователя сприяють розвитку дитини, яка перебуває поруч з ним. Активність педагога має бути спрямована не на дитину, а на абсолютну повагу до її самостійності й вибору до її почуттів. Марія Монтессорі порівнює зусилля педагога з напруженою роботою астронома, що нерухомо сидить біля телескопа.

Метод Монтессорі потребує постійної граничної напруги сил кожного педагога, розуміння ним психології дитини, вміння знайти індивідуальний підхід. Монтессорівський педагог нічого не робить за дитину, а допомагає досягти всього самостійно. Так дитина вчиться незалежності й уміння відповідати за свої дії. Вихователь багато спостерігає і досліджує.

Педагог має створити таке розвивальне середовище, щоб кожна дитина, потрапивши до нього, поступово звільнялася від опіки дорослого та починала діяти самостійно, здобувала знання, послуговуючись тим, що її оточує. Педагог не втручається в роботу дітей, а створює умови для занять, спостерігає за дітьми у групі, добирає, змінює та поступово ускладнює компоненти розвивального середовища так, щоб вони відповідали інтересам дітей на кожному етапі розвитку. Тому будувати навчально-виховний процес М. Монтессорі пропонувала так, щоб сприяти не тільки інтелектуальному, а й психофізичному, моральному розвитку дитини. М. Монтессорі вкладала в зміст виховання не лише засвоєння знань, умінь, а й допомогу у психічному, емоційному, фізичному розвитку дитини із самого народження, підтримку та захист її духовного світу, підготовку дитини до життя.

Поняття «виховання» Монтессорі використовує в широкому значенні, розуміючи під ним зовнішню спонуку до розвитку психічних та фізичних якостей людини. Саме спонуку, засновану на співпраці вихователя й вихованця, а не авторитарний тиск на дитину. Цінність людини не в тому, як її виховали і навчили вчителі, а в тому, як вона була налаштована на сприйняття спонуки,

впливу, дії ззовні. Рецепт простий – це сприяння самовихованню дитини як передумови психічного розвитку, природне прагнення дітей до пізнання світу й себе, вільний вибір діяльності, який викликає захоплення, відсутність будь-якого примусу, регламентації, часових обмежень, пошук нового й радість відкриття, добровільність, різноманітність діяльності, врахування сенситивних періодів розвитку у створенні розвивального середовища [9, с. 83].

Вільне виховання базується на волі дитини. Воно має допомагати дитині «здобути» собі цю волю, тобто зменшити тягар соціальних кайданів, що обмежують діяльність вихованця. Активна дисципліна – це важливий виховний принцип, далекий від вимоги абсолютної нерухомості дитини на уроці. Для реалізації його вихователь має володіти спеціальною технікою. Дисципліна у свободі – провідний принцип системи Монтесорі. Якщо дисципліна дитини базується на свободі, вона має бути передовсім активною. Людину вважають дисциплінованою, коли вона вміє володіти і вільно керувати собою, дотримується життєвих правил. Свобода кожного закінчується там, де починається простір іншого, бо останній також претендує на повагу його свободи. Міра свободи дії не повинна обмежувати діяльність інших. І ця міра формується дитиною самостійно з розумінням ситуації взаємодії в одному просторі. Вона приймається як правило життя.

М. Монтесорі закликала педагогів до набуття високорівневої професійної освіти озброєння методом спостереження, розвитку в них інтересу до особистості дитини, прагнення збагнути мотиви її вчинків, полегшити їй вільний вибір добра.

Одним із важливих принципів успішного процесу навчання, на думку М. Монтесорі, є діяльнісний, оскільки людина розвиває, творить себе, працюючи. Діти зацікавлені власне процесом роботи; дорослі працюють заради досягнення кінцевого результату, і дуже часто дитині не потрібна допомога в її роботі: вона хоче виконати її сама. Особливо помітним це стає після вправ на максимальну зосередженість і тих, які діти самі обрали для роботи. Вихованці стають спокійними, задоволеними, зникає настороженість, пасивність і байдужість.

Метод Монтесорі потребував нового педагога. Перший крок, який має зробити майбутній виховник, – це підготувати себе: розвинути уяву, навчитися постійно шукати «відсутню» дитину, вірити, що вона реалізує себе в роботі, звільнити себе від упередженості щодо «рівнів» і «типів», за якими прийнято розподіляти дітей, розвивати духовний світ вихованців, спонукати їх виявити свою справжню сутність, а також знайти діяльність, яка їх зацікавить.

Традиційний «класичний» учитель не може «розвинути» у Монтесорі-вчителя: його слід створити заново, уникаючи педагогічних забобонів. Діти не можуть похитнути віру вчителя, який бачить дитину в іншому, духовному полі, і впевнено шукає самопрояву її інтересів, викликаних пізнавальною діяльністю. Учитель чекає, коли в дітей з'явиться зосередження. Для цього педагог має докласти максимум зусиль, і його діяльність буде послідовною і поетапною, як у духовному сходженні.

У кожній із праць М. Монтесорі («Всотуючий розум», «Виховання для Нового світу», «Самовиховання і самонавчання в початковій школі») підготовці педагога присвячено окремий розділ, а загалом вона включає три етапи.

І. Учитель стає опікуном і охоронцем довкілля. Знаючи, що воно виховує, педагог, зосереджується на його можливостях розв'язати проблеми важкої

дитини. У навколишньому середовищі є те, що притягує, поляризує волю дитини. Перший обов'язок вчителя – спостереження за довкіллям. Вплив його опосередкований, але за його відсутності не буде й ефективного розвитку: фізичного, інтелектуального, духовного.

II. Учитель працює з дітьми, які все ще недисципліновані, з тими ж хаотичними думками, які потрібно навчити концентруватися на певній роботі. Учитель має захоплювати дітей; аби привернути їх увагу, слід використати будь-який прийом. Учитель, втручання якого не було успішним, може змінити дії на свій розсуд, але головне – не бути бездіяльним. Дітей, які продовжують заважати іншим, необхідно призупинити, блокувати їх деструктивну діяльність.

III. У дітей виникає інтерес до чогось упродовж якихось практичних дій. Учитель «відходить на другий план» і не втручається за жодних умов. Найчастіше помилки робляться в цей момент (наприклад, схвалення, заохочення дитини, яка до цього часу була вередливою, але нарешті зосередилася на якійсь роботі. Такого схвалення достатньо, щоб завдати шкоди: у дитини зникає бажання до роботи на тиждень. Коли вихованець відчуває труднощі, вчителю не слід показувати йому, як їх подолати, інакше дитина втратить інтерес, бо виявиться, що подолання труднощів – не її завдання. Як тільки дитина зосереджується, учителю не потрібно звертати на неї уваги, ніби вона не існує. Принаймні, остання не повинна здогадуватися про увагу вчителя. Обов'язок учителя – лише пропонувати новий матеріал, коли вичерпаються можливості попереднього. У дитини, яка виконала роботу, що вимагає зосередження, може з'явитися бажання показати її вчителю й одержати схвалення. У такому разі вчителю слід похвалити охоче і щиро: «Як чудово!», радіючи досягненням дитини разом з нею [1, с. 276].

М. Монтесорі підкреслювала, що упродовж підготовки педагога необхідно виховати в нього інтерес до людини, вміння бачити у кожній дитині неповторну та унікальну особистість, спостерігати за її розвитком, навчити створювати розвивальне середовище і підтримувати зв'язок між ним та дитиною, бути привабливим зовні, цікавим для вихованців, життєво важливою частиною світу дитини. Педагогові також необхідно залучити до співпраці батьків, оскільки дитина є членом сім'ї, а не ізольованою особистістю. Усе це необхідне педагогові для того, щоб сприяти дитині в саморозвитку. Здатність «вникати в секрет дитинства», знати, любити дитину і вміти служити їй «згідно із законами вищої справедливості», на думку М. Монтесорі, є головною місією педагога.

М. Монтесорі вважала істинним проявом професіоналізму педагога володіння мистецтвом спостереження. Вчитель має не говорити, а вчитися бути мовчазним, не наставляти, а спостерігати, не демонструвати горду зверхність людини, що багато знає і бажає бути бездоганною, а проявляти смирення. Розробивши власну методику навчання та виховання на основі методу спостережень за дітьми, вона зазначила, що спостереження за поведінкою й діяльністю дітей, їх взаєминами у вільній атмосфері дає змогу розкрити секрети людського суспільства, пізнати і зрозуміти справжню суть дитини [8, с. 130]. Для того, щоб спостереження було ефективним, М. Монтесорі рекомендувала проводити його систематично.

Відповідно до її філософії, педагог має навчати дітей не стільки словами, скільки власним прикладом. Тому його завдання – дисциплінувати дітей для діяльності, для праці, для добра, а не задля пасивності та слухняності. Потрібне внутрішнє переродження педагога, щира віра у справедливість тих принципів,

якими Монтессорі-педагог пропонує керуватися в роботі з дітьми: не втручатися в роботу дітей без дозволу; не давати оцінки дітей за результати їхньої діяльності; виправляти помилки; навчати дітей адекватно оцінювати свою діяльність.

Одним із важливих завдань учителя є створення відповідного середовища виховного простору, де слід бути уважним спостерігачем за природним розвитком дітей. Необхідно допомагати дитині зорієнтуватися у предметному середовищі; навчати правильно користуватися предметами, матеріалами; надавати свободу у виборі і виконанні роботи, тобто залучати до активного життя в даному середовищі; спрямовувати діяльність дітей на збереження речей, наявних у ньому; дотримуватися одного стилю, національного колориту країни, в якій живе дитина. Уміючи помічати, у яких умовах діти можуть вільно виражати себе, проявляти свої потреби та почуття, вчитель може підготувати «виховний простір», який відповідатиме потребам розвитку дітей та сприятиме зовнішньому прояву природного характеру.

Підготовка середовища, у якому б діти відчували себе комфортно, безпечно й поступово набували незалежності від дорослих, є основним завданням учителя в Монтессорі-класі. Педагог навчає дітей бути автономними, самостійними, незалежними у своїх діях, організовує діяльність учнів за правилами, які є обов'язковими для всіх, надає всьому, що відбувається в класі, позитивного акценту [2, с. 119]. Учителеві важливо відійти на «задній план», пробуджувати інтерес учнів, надавати їм допомогу і ніколи не заважати. Педагог відгукується, передовсім, на головне прохання дитини – «Допоможи мені зробити це самому!». Дидактичний матеріал повинен бути у достатній кількості, відповідати віковій та мати різноманітність пізнавального застосування, розміщуватися у сталій послідовності, бути доступним дитині, презентованим за потреби у використанні.

М. Монтессорі хотіла бачити такого вчителя, який створює середовище, де дитина, діючи спонтанно, прагне стимулу, який відповідатиме її потребам. «Потрібно бути дуже обережним, коли хвалите дитину, бо тоді треба похвалити всіх: учитель має бути справедливим. Без сторонньої допомоги діти можуть створити свідоме суспільство. Для нас дорослих, необхідні в'язниці, поліція, солдати, зброя. А діти розв'язують свої проблеми мирно; вони показують нам, що свобода і дисципліна – два боки однієї медалі, усвідомлена свобода передбачає дисципліну»¹.

Свобода й особистий досвід – дві підвалини педагогіки Монтессорі, що органічно поєднуються із середовищем, де панує строгий порядок². М. Монтессорі вважала, що вчитель має володіти духовними якостями, тому що «...він працює з людиною, високодуховним творінням, яка стає об'єктом її спостережень». Коли педагог відчує палкий інтерес до духовних проявів дитини, і глибока радість, і ненаситне прагнення спостерігати за дітьми, тоді він почне по-справжньому набувати фахової майстерності³.

У розробці проблеми самовиховання та самонавчання визначені загальні стратегічні напрями і конкретні методичні шляхи реалізації цих принципів у безпосередній педагогічній роботі. М. Монтессорі розкрила підходи до розуміння

¹ Монтессорі М. Помоги мне сделать это самому / М. Монтессорі / сост., вступ. стаття М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. – М. : Карапуз, 2000. – С. 56.

² Дичківська І. М. М. Монтессорі: теорія і технологія / І. М. Дичківська, Т. І. Поніманська. – К. : Слово, 2009. – С. 48.

³ Монтессорі М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе / Мария Монтессори. – К., 1995. – С. 74–75.

основних закономірностей психічного розвитку дітей, використання розвивальних можливостей їхньої самостійної діяльності, що не втратили свого значення і в наш час⁴.

Головна мета школи, на думку М. Монтессорі, полягає в тому, щоб постачати «харчі» для природного процесу саморозвитку дитини, створювати довкілля, яке сприяє цьому, а основні завдання для реалізації місії педагог вбачала в тому, щоб навчити дітей якомога раніше здійснювати свій вибір; користуватися наданими свободою і довірою; створювати і підтримувати навколо себе порядок; з раннього дитинства шанувати закон; терпляче і шанобливо ставитися до всіх оточуючих; розвивати почуття любові й поваги до самої себе; тренувати волю в ранньому дитинстві, щоб виробити цивілізовану поведінку в будь-якій ситуації; самостійно планувати свою діяльність і досягати наміченого⁵.

Вимоги до педагога є важливим компонентом педагогіки Марія Монтессорі, яка ґрунтується на рівноцінності педагога і дитини у навчально-виховному процесі. Метод Монтессорі передбачає активну діяльність педагога при розгляді дидактичного матеріалу, його кількості, порядку, методики подання. Уся діяльність педагога передбачає його активну підготовку і керівництво. А наступна т. зв. видима «бездіяльність» – ознака педагогічного успіху, що забезпечує успішне виконання завдання.

М. Монтессорі радила вихователям не втручатися в життя дитини, тому що місія педагогів полягає в тому, щоб забезпечити засоби для особистісного розвитку і чекати результатів із максимальною повагою до дитини, на яку здатні. Кожній дитині необхідно мати власну шухлядку, де зберігається її творчий доробок за час виховання: аплікації, вироби, а також фото з успішними подіями під час занять. Вони відрізняються від презентації предметних виробів у дитячому садочку, який працює за традиційною системою, тим, що мають персоніфікований характер. В однієї дитини багато виробів із кольорового паперу, в іншої – з ниток, тканини, ще в іншої – фото про самостійно складену рожеву вежу (яку дитина може збирати протягом тривалого часу непослідовно). Такі вироби згодом передаються батькам для родинної колекції здобутків дитини, стають основою сучасного особистого потрфоліо.

Педагогічна технологія звернена на розвиток дитини як індивіда, котрий у дошкільний період розвитку має особливості світосприйняття через органи чуття, граничне накопичення досвіду пізнання навколишнього, володіє природною потребою у самопрезентації. У роботі «Педагогічна антропологія» М. Монтессорі зазначала: «Задля знаходження розумних природних методів виховання необхідно проводити точні й раціональні спостереження за людиною як особистістю, особливо в період до 7 років, оскільки це вік, коли закладаються основи виховання і культури» [6, с. 113].

Звертаючи увагу на особливості дитячого світосприйняття та потреби дорослих, треба більш уважно ставитися до дитячого способу пізнавати, відчувати, освоювати культурні надбання людства, творити нове і бути почутими. М. Монтессорі писала: «Справжня творча енергія дитини, її динамічна сила залишалися непоміченими тисячу років. Так само, як первісна людина ходила по

⁴ Михальчук Т. П. Життя Марії Монтессорі / Т. П. Михальчук // Вісник Асоціації Монтессорі вчителів / упоряд. : В. З. Горюнова, Т. П. Михальчук. – К., 1998. – Вип. 1. – С. 12.

⁵ Монтессорі М. Освіта для нового світу / І. М. Дичківська, Т. І. Поніманська // М. Монтессорі : теорія і технологія. – К. : Слово, 2006. – С. 211.

землі й обробляла її, не підозрюючи про величезні багатства, сховані в її надрах, так і сучасні люди роблять успіхи в цивілізованому житті, не помічаючи скарбів, які приховані в духовному світі дитинства. Роботі педагога притаманний спеціальний психологічний сенс, який дає змогу розвиватися маленькій дитині» [5, с. 211].

У результаті тривалих спостережень та експериментів М. Монтесорі зробила висновок про те, що діти здатні «поглинати» культуру і їм не потрібно проводити спеціально спрямованих занять для отримання знань. Ще одним висновком була теза про власний темп розвитку кожної дитини, її потребу пізнавати світ у власному порядку, не за загальними правилами, які пропонують дорослі, вважаючи раціональними.

Стосунки між дитиною і вихователем перебувають у духовному полі, зразком поведінки для вчителя має стати образ слуги, який спостерігає за своїм господарем, утримує в чистоті одяг господаря, кладе на місце щітки, але не наказує господареві, коли та як ними користуватися; він подає господареві їжу, але не примушує його їсти; надавши господареві послугу, він розсудливо зникає, не промовивши й слова. Таким же чином маємо поводитися й ми, коли душа дитини починає розвиватися. Господар, якому служить учитель, – душа дитини; коли вона починає виявляти свої потреби, учитель поспішає реагувати на них.

Гуманізація сучасної української освіти, актуальність особистісно орієнтованої, компетентнісної моделі навчання і виховання, що передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини педагога й вихованця, сприяють переосмисленню творчої спадщини педагогів-реформаторів на основі принципів: природовідповідності, відмови від авторитаризму у вихованні, прийняття вихованця як суб'єкта власного розвитку. Методика М. Монтесорі передбачає переосмислення традиційних принципів педагогічної діяльності, бо виходить із рівноцінності особистостей педагога і дитини у процесі виховання й навчання – педагогіки партнерства.

Сутність педагогічної теорії М. Монтесорі складають три складові: виховання має бути вільним; індивідуальним; має спиратися на дані педагогічних спостережень за дітьми. Техніка Монтесорівського методу впливає з природного фізіологічного і психічного розвитку дитини й спрямована на зміцнення її м'язів, удосконалення відчуттів, природних потреб у комунікації та самопрезентації. Ці завдання розв'язуються шляхом створення сприятливих для життя умов і використання спеціально розроблених дидактичних матеріалів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І. М. М. Монтесорі: теорія і технологія / І. М. Дичківська, Т. І. Поніманська. – Слово, 2009. – 304 с.
2. Кравець Н. О. Від чуттєвого пізнання до інтелектуального розвитку / Н. О. Кравець / Українська освіта. Чому Марія Монтесорі? / [за заг. ред. Б. М. Жебровського]. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2003. – С. 119.
3. Кремень В. Г. Про «Дитиноцентризм», або Чому освіта України потребує структурних змін / В. Кремень // День. – 2009. – № 210(3130). – 19 листопада. – С. 2.
4. Михальчук Т. П. Життя Марії Монтесорі / Т. П. Михальчук // Вісник Асоціації Монтесорі вчителів / упоряд. : В. З. Горюнова, Т. П. Михальчук. – К., 1998. – Вип. 1. – С. 2.

5. Монтессорі М. Освіта для нового світу // І. М. Дичківська М. Монтессорі: теорія і технологія / І. М. Дичківська, Т. І. Поніманська. – К. : Слово, 2006. – С. 211.
6. Монтессорі М. Помоги мне это сделать самому / М. Монтессорі. – М. : Карапуз, 2000. – 273 с.
7. Сторонська О. С. Педагогічна спадщина М. Монтессорі у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Заг. педагогіка та іст. педагогіки» / Оксана Степанівна Сторонська ; МОН МС України, ДДПУ ім. І. Франка. – Дрогобич : [б. в.], 2013. – 20 с.
8. Хилтунен Е. Практическая Монтессори-педагогика. Суперсистема для педагогов и родителей / Е. Хилтунен. – М. : ЮНИОН-паблик, Альта-Принт, 2005. – С. 130.
9. Чепіль М. Педагогіка Марії Монтессорі в Україні // Вісник соціально-гуманітарного факультету : Вип. II [зб. наук. праць]; за ред. М. М. Чепіль. – Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2009. – С. 82-99.
10. Якименко С. І. Педагогічні ідеї Софії Русової та Марії Монтессорі: порівняльний аналіз : монографія / С. І. Якименко, Г. С. Міленіна. – К. : Слово, 2015. – 296 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Бенера В.Є.

УДК 378.147

д. пед. н., проф. Петрук В.А.,
к. пед. н. Прозор О.П. (ВНТУ)

ДОСВІД ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ З БАЗОВОЮ ОСВІТОЮ ІНЖЕНЕРА

У роботі розглядається проблема педагогічної підготовки майбутніх викладачів спеціальних дисциплін технічних ВНЗ. Запропоновано використання інтерактивних технологій навчання («конкурс – лекція», «КВК – колоквиуми», які присвячені ювілейним датам відомих математиків, «наукова конференція», «науково-технічний симпозіум») з метою формування навичок педагогічної діяльності вже на перших курсах навчання у процесі викладання фундаментальних дисциплін. Наведені данні опитування молодих викладачів технічного ВНЗ щодо їх бажання та можливості створення й використанні інтерактивних технологій навчання у процесі викладання спеціальної дисципліни.

Ключові слова: педагогічна підготовка, формування навичок, майбутні викладачі, спеціальні дисципліни, технічні ВНЗ, інтерактивні технології.

In this work the problem of pedagogical preparation of future teachers of special disciplines of technical universities. The use of interactive learning technologies («competition is a lecture», «KVN are colloquiums», devoted the anniversary dates of the known mathematicians, «scientific conference», «scientific - technical symposium») in order to develop the skills of educational activities during the first training course in the teaching basic subjects. These data survey of young teachers for their willingness and capacity to create and use interactive learning technologies in teaching special disciplines.

Keywords: teacher training, the skills, the future teachers, special courses, technical universities, interactive technology.

Абітурієнти, що ідуть до технічних закладів уявляють себе інженерами, а не педагогами. Але, після закінчення магістратури частина випускників продовжують навчання в аспірантурі і є потенціальними претендентами на науково-викладацьку посаду у технічному закладі. Технічні ВНЗ, які готують кадри для кафедр спеціальних технічних дисциплін на сучасному етапі мають модель підготовки, що включає магістратуру та аспірантуру. Не завжди за 1,5 року магістратури та 3-4 роки аспірантури майбутні інженери – педагоги здатні опонувати психолого-педагогічні аспекти діяльності викладача. Крім того, як показали наші дослідження, лише 0,8% першокурсників технічного ВНЗ бачать себе викладачами спецкафедр. Але не всі з них мають здібності до педагогічної діяльності, а інколи й здатність здобути відповідні знання.

Педагогічна підготовка таких майбутніх викладачів занадто обмежена. Після спілкування з колегами, які були нашими студентами, а після закінчення аспірантури поповнили склад кафедр спеціальних дисциплін, ми з'ясували, що вони мають проблеми в педагогічній діяльності. Крім того, частина з них (21% - анкетування 2014 року) взагалі розчаровані, тим, що залишились працювати викладачами. Проведене анкетування слухачів методичного семінару ВНТУ (молоді викладачі без наукових ступенів та зі ступенями к. т. н., лютий 2017 р.) виявило сумний результат, що лише 6 з 14 слухачів були учасниками інтерактивних занять за період навчання як студенти та аспіранти, лише 4 з них мають власні розробки та використовують їх в процесі викладання дисципліни, 12 із 14 слухачів мають бажання розробляти інтерактивні технології навчання та прослухати курс з теорії створення таких технологій.

Інженерно-педагогічна діяльність стосовно до діяльності вчителя середньої школи, який набув відповідних знань, умінь і навичок у процесі навчання у педагогічному ВНЗ має особливості – відмінність в досвіді, знаннях, уміннях планування, організації та проведення навчальних занять. Особливості педагогічної діяльності можна розподілити на три групи, кожна з яких охоплює специфіку окремих її сторін: це особливості предметно-технологічного плану, що пов'язані зі специфікою предмета діяльності, її змісту і технології; це особливості, пов'язані з організаційно-матеріальними умовами (система організації навчального процесу); особливості, що стосуються самих суб'єктів діяльності – інженерів-педагогів і вчителів.

Якщо учителів готують з першого курсу навчання в навчальному закладі, то випускники технічних закладів освіти мають набагато меншу можливість оволодіти і методикою викладання навчальних дисциплін, і психолого-педагогічними аспектами викладацької діяльності. Як подолати ці проблеми? Як допомогти студентам, ще до вибору після магістратури, сформувані в себе адекватну самооцінку до викладацької діяльності?

Маючи певний запас знань, людина не завжди може у повній мірі оцінити свій потенціал, не завжди чітко бачить шляхи можливої самореалізації, тому одним із завдань навчально-виховного процесу у ВНЗ є сприяння усвідомленню студентом своєї індивідуальності і значущості. Як організація ВНЗ має проводити політику не нав'язування у свідомість студента чого-небудь, а створення умов для прояву у нього цих позитивних особистісних начал природним шляхом. Це є, перш за все, партнерство студентів і викладачів, коли кожен з них розглядається

як самостійний партнер у спільному процесі формування високопрофесійного фахівця.

Необхідною умовою підготовки студентів до взаємодії є набуття ними досвіду, який у майбутньому стане засобом їхньої професійної взаємодії з колегами. Цей досвід набувається в результаті встановлення співробітництва між учасниками навчально-виховного процесу, а також участю студентів у різних видах навчальної діяльності. Співробітництво між учасниками навчального процесу сприяє формуванню у майбутніх випускників адекватної самооцінки. Ефективність взаємодії знаходиться у прямій залежності від уміння викладача встановлювати стосунки, які ґрунтуються на взаємній довірі та повазі. Психологами доведено, що реалізація педагогічних можливостей викладача забезпечується стосунками референтності [1].

Пошук ефективних шляхів підготовки майбутнього фахівця із вищою технічною освітою асимілюється з пошуком інноваційних технологій навчання. В процесі професійної підготовки майбутніх фахівців технічного напрямку важливо враховувати негативні наслідки професії. В сучасних умовах, коли студенти технічних ВНЗ які більшість часу працюють із комп'ютерною технікою, такими наслідками можуть бути труднощі в спілкуванні з іншими людьми. Подолання цих труднощів можливе за рахунок упровадження в процес професійної підготовки групових форм організації навчальної діяльності, які сприяють соціально-психологічній адаптації студентів, а тому позитивно впливають на формування особистості майбутнього фахівця. Як показує наш досвід, при груповій роботі посилюється активність і мотивація, інтерес, спостерігається підвищення рівня засвоєння знань, розвиваються особисті якості студента, комунікативні навички, вміння працювати в команді, навички активного слухання і конструктивної критики.

Ми повністю погоджуємось із М.Лазарєвим, що для професійного вирішення педагогічних задач інженеру-педагогу необхідно володіти як системою знань, так і системою професійних умінь, які є найважливішим компонентом кваліфікаційної характеристики інженера-педагога, а їх формування – складовою частиною інженерно-педагогічної діяльності [2].

Бажання поділитись з колегами, особливо з тими, які починають викладацьку діяльність у технічних закладах освіти на фундаментальних кафедрах (вищої математики, фізики, хімії, рисової геометрії та ін.), багаторічним досвідом формування навичок педагогічної діяльності у майбутніх фахівців технічних спеціальностей (складання плану проведення лекції або практичного заняття та лабораторної роботи, вибір методу навчання, створення власної методики з елементами інтерактивного навчання, публічного виступу, роботи у колективі та ін.).

Одним із найбільш перспективних шляхів удосконалення підготовки майбутніх спеціалістів, які можуть поповнити як ряди інженерів, так й викладачів спеціальних технічних дисциплін, озброєння їх необхідними знаннями, практичними уміннями й навичками, у тому числі педагогічної діяльності є впровадження інноваційних методів навчання, які надають можливість зробити кожного студента безпосереднім учасником навчально-виховного процесу.

Особливості технічної освіти уможливають запровадження нових технологій, концепцій і методичних систем навчання, спрямованих на розвиток

особистості, активізацію пізнавальної діяльності і формування професійних компетенцій, важливе місце серед яких належить інтерактивним технологіям навчання. В арсеналі педагогічної науки нагромаджений певний досвід вивчення та впровадження інтерактивних технологій навчання в навчально-виховний процес ВНЗ. Як свідчать науково-методичні конференції, присвячені інноваційним технологіям навчання, вони набули поширення у вищій школі. Проте, аналіз публікацій праць науковців дає можливість стверджувати про обмежену практику використання інтерактивних методів навчання дисциплін фундаментального циклу в технічних ВНЗ. Існуючі методики здебільшого стосуються інтерактивності як діалогу людини і машини й обмаль праць щодо використання інтерактивних технологій у процесі викладання вищої математики, фізики, хімії, нарисної геометрії та ін. в технічних закладах освіти з метою формування навичок педагогічної діяльності.

У процесі дослідно-експериментальної роботи з проблеми формування базових професійних компетенцій нами на етапі констатувального експерименту було виявлено вхідні рівні самооцінки студентів першокурсників ВНЗ, а результати формувального етапу експерименту дали змогу констатувати, що самооцінка студентів стала більш адекватною після застосування розробленої нами науково-методичної системи формування базових професійних компетенцій, що ґрунтується на поєднанні використання технології традиційних й інтерактивних методів та форм навчання фундаментальних дисциплін студентів молодших курсів (на прикладі викладання вищої математики в технічному ВНЗ), яка включає методичні матеріали для проведення лекційних, практичних занять та самостійної роботи студентів, інформаційно-методичне забезпечення та систему роботи викладача [3-9].

Щоб показати майбутнім колегам різні сторони праці викладача-науковця ВНЗ нами розроблені інтерактивні методи, які безпосередньо розраховані на здобуття студентами перших курсів навчання навичок педагогічної діяльності, умінь організації та проведення науково-технічних семінарів, конференцій а також на те, щоб залучити студентів до науково-дослідної роботи. Наприклад, зменшення годин аудиторних занять і збільшення годин для самостійної роботи студентів передбачає перенесення частини теоретичного матеріалу для самостійного опрацювання. Вища математика вимагає послідовного та логічного викладу матеріалу, тому що наступні розділи, теми базуються на попередніх. Взагалі, треба зазначити, що інженерний курс вищої математики вимагає від викладачів ретельного планування з врахуванням вимог та побажань спеціальних кафедр та кафедр фундаментального циклу щодо тем курсу. Виникає проблема організації перевірки самостійної роботи студентів під час навчального процесу. Для розв'язання цієї проблеми ми пропонуємо проводити «конкурс-лекції» на яких студенти викладають стисло опрацьований матеріал на дошці, а викладач за допомогою тестів в кінці лекції перевіряє засвоєння теми студентами. Для проведення таких занять обов'язково треба розробити систему стимулювання.

З початку другого модулю, коли викладач вже знає рівень знань студентів та їхні можливості, схильність до викладацької діяльності, можна запропонувати проведення традиційних практичних занять, лабораторних робіт, семінарів в формі групового розв'язування завдань. Особливо це корисно в групах із слабкою фундаментальною підготовкою. Академічна група студентів має 25 чоловік, які сідають за столи в аудиторії. Ми пропонуємо для таких занять розставити столи

таким чином, щоб студенти мали «круглий стіл». Зазвичай таких «круглих столів» 4-5, в залежності від наявності студентів, які мають високу підготовку і спроможні роз'яснювати моменти у розв'язуванні задач. Такий підхід до традиційної форми навчання допомагає розв'язувати декілька проблем адаптації першокурсників. По-перше, відбувається набуття ними вмінь спілкуватись між собою. По-друге, позбавляє слабких студентів побоювання задавати питання викладачу щодо розв'язання задачі. Дійсно, коли практичне заняття відбувається в звичайній традиційній формі, студенти, які не у змозі розв'язати задачу самостійно, чекають пояснень розв'язування на дошці і, як правило, пасивно переписують його в зошит. За «круглим столом», як показали наші дослідження, такі студенти згодом включаються в процес розв'язання задачі, починають задавати питання «студенту-викладачу». В свою чергу «студент-викладач» розвиває уміння та набуває навички роз'яснення навчального матеріалу та методів розв'язання задач, випробовує себе як викладач.

Наведемо приклад організації навчальної роботи у мікрогрупах на практичному занятті з теми «Границя функції». Мета заняття: навчити формулювати проблему та розв'язувати її, використовуючи математичні знання та методи, складати алгоритм розв'язання задачі, планувати послідовність виконання завдання; встановлювати та пояснювати причинно-наслідкові зв'язки, формулювати пізнавально-проблемні запитання; висловлювати припущення, висувати гіпотези; знаходити оптимальний варіант розв'язування задачі, формулювати та записувати остаточні результати розв'язування, інтерпретувати отримані результати; розвиток уміння зосереджувати увагу на одному та розподіляти увагу між різними об'єктами навчальної діяльності, умінь самостійної роботи; сприяння формуванню колективних стосунків через організацію навчальної діяльності у взаємодії.

На етапі актуалізації опорних знань викладач складає разом із студентами «шпаргалку», де класифікує невизначеності та методи їх розкриття.

Етап засвоєння нових понять і способів діяльності може бути організований в кількох варіантах залежно від рівня підготовленості групи. Якщо маємо справу з групою зі слабким рівнем підготовленості, то доцільніше використати показ викладачем біля дошки виконання типових прикладів обчислення границь по кожному типу невизначеності. В кращому випадку, виконання типових прикладів біля дошки може бути здійсненна сильнішими студентами під керівництвом викладача. Якщо ж маємо групу студентів з високим рівнем підготовленості, то розв'язки типових завдань можуть бути запропоновані у вигляді роздаткового матеріалу, який студенти самостійно вивчають і, за необхідності, для уточнення деяких моментів, задають викладачеві питання.

На етапі формування вмінь та навичок мікрогрупи отримують картки, що містять різнорівневі за ступенем важкості завдання, які передбачають як вміння розв'язувати задачі за зразком, так і вміння розв'язувати задачі підвищеної складності. Викладач виконує роль консультанта: координує та скеровує роботу груп в правильне русло, при необхідності надає допомогу. Генераторами ідей виконання завдання може бути будь-хто із членів групи. Роль «сильних» студентів – побачити шлях виконання завдання, або ж вловити ідею запропоновану викладачем та розтлумачити матеріал «слабшим». Завдання «слабших» студентів – поставити запитання «сильнішим», отримавши відповіді, розібратися в проблемі. Таким чином, відбувається залучення «середніх» і «слабких» студентів

до енергійної інтелектуальної діяльності. Кожен член групи прагне успішно виконати завдання, набуті необхідних навичок застосування теоретичних положень до розв'язання задач. За таких умов кожен має рівні можливості навчання відповідно до своїх здібностей.

Вже в кінці першого курсу можна виділити студентів, які мають здібності до продовження навчання в магістратурі і є майбутнім резервом для оновлення професорсько-викладацького колективу закладу. Тому треба надати їм можливість набуті навичок педагогічної діяльності, випробувати себе в ролі викладача. Це може бути і опрацювання теоретичного матеріалу та складання конспекту лекцій, і проведення цих лекцій або практичних занять, і публічні виступи перед аудиторією з доповіддю. На початкових курсах навчання студенти мають таку можливість лише під час виступу на наукових конференціях, та деякий досвід набувають на семінарах з гуманітарних предметів та при розв'язуванні задач на практичних заняттях із загальнотехнічних дисциплін.

Наведемо приклад: при вивченні теми «Визначений інтеграл» нами проводиться «конкурс – лекція» на звання «кращий лектор». Будь-який студент може взяти участь в підготовці та проведенні лекції з теми цього розділу. Оцінювання його роботи проходить за результатами анкетування студентів, які слухали його лекцію, за декількома пунктами: доступне викладання матеріалу, зрозуміло доведення теорем, відповіді на питання, мова (чітко, грамотне висловлювання), запис на дошці, контакт з аудиторією. Кожний пункт оцінюється за 12-ти бальною системою. Викладач обов'язково аналізує і теж оцінює виступ претендента на звання «кращий лектор» за чотирма пунктами: підбір теоретичного матеріалу, підбір прикладів, методика проведення лекції, виконання робочого плану лекції з врахуванням часу. Вони також оцінюються за 12-ти бальною системою. Таким чином, кожний «лектор» може набрати максимально 120 балів.

Як показує наш досвід, дієвим засобом формування навичок педагогічної діяльності у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін технічного ВНЗ слугують інтерактивні технології, що мають за мету розвиток умінь публічного виступу, наприклад, «КВК – колоквиуми», які присвячені ювілейним датам відомих математиків, «наукова конференція», «науково-технічний симпозіум». Наприклад, рольова гра «Науковий симпозіум», тема: «Диференціальне числення функції однієї змінної» [9].

Мета заняття: закріпити поняття похідної і диференціала, показати міжпредметні зв'язки вищої математики, застосування теоретичного матеріалу до розв'язування прикладних задач; розвиток навичок самостійної роботи із літературою, навичок публічного виступу, науково-дослідної роботи. В основі рольової гри лежать цілеспрямовані дії студентів в штучно створеній життєвій ситуації. Відповідно до сюжету вони виконують ролі науковців, які беруть участь в науковому симпозіумі.

Науковий симпозіум проводиться у відведений для лекцій час після вивчення теми «Диференціальне числення функції однієї змінної». На підготовчому етапі викладач формулює завдання, розподіляє ролі, розробляє систему стимулювання. Студентам пропонується уявна ситуація – на симпозіум, присвячений спеціальній науковій проблемі, із доповідями прибули фахівці із різних галузей науки. Їх завдання – висвітлити питання історії виникнення та використання диференціального числення функції однієї змінної в галузях

науки, які вони представляють. На симпозіум були запрошені Історик, Фізик, Біолог, Хімік, Економіст.

За два-три тижні до заняття викладач повідомляє завдання і обирає студентів, які мають бажання взяти участь у симпозіумі. Студенти шляхом жеребкування обирають кого вони будуть представляти. До заняття потрібно підготувати коротке інформативне повідомлення обмежене часовими рамками (7-10 хв.) по заданій темі. Так, Історик презентує історичний нарис відкриття диференціального числення, розповідає про науковців, які стояли у його витоків. Фізик готує доповідь про фізичні похідні величини такі як швидкість, прискорення, сила струму, теплоємність, коефіцієнт лінійного розширення, кутова швидкість, кутове прискорення, потужність.

Диференціальне числення як математичний апарат широко застосовується в економічному аналізі. У економіці дуже часто потрібно знайти найкраще або оптимальне значення показника: найвищу продуктивність праці, максимальний прибуток, максимальний випуск, мінімальні витрати тощо. Всі процеси в природі протікають таким чином, що має місце зміна деяких їхніх характеристик з часом. Існує потреба визначити максимальне чи мінімальне значення, якого досягає дана характеристика. Знаходження оптимального значення показника чи характеристики зводиться до знаходження екстремуму функції.

Економіст, Хімік і Біолог презентують задачі відповідно на економічну, хімічну, біологічну тематику, розв'язування яких зводиться до обчислення похідних.

При підготовці студенти мають самостійно відшукати та опрацювати інформацію в літературних джерелах чи задіяти Internet – ресурси, скласти текст доповіді, обрати технічні засоби для її презентації. Це може бути усне повідомлення підкріплене наочними матеріалами, презентація в Microsoft Office PowerPoint. Завдання решти учасників симпозіуму заслухати, коротко законспектувати інформацію та оцінити виступаючого. Після доповіді науковця відбувається обговорення почутої інформації, де слухачі мають право задати питання, уточнити чи доповнити доповідача. Таким чином, ми надаємо студентам можливість проявити певні якості, необхідні для інженерно-педагогічної діяльності.

На другому курсі навчання, коли студенти вже мають не тільки уяву щодо інтерактивних технологій навчання, а й невеликий досвід участі в них, ми пропонуємо їм розробку ігрового заняття з будь якої теми курсу вищої математики. Всі учасники мають можливість провести таке заняття обов'язково в своїй групі. Таким чином, студенти мають можливість набути невеликий досвід створення інтерактивних методів навчання з використанням комп'ютерних технологій (створення сайту, використання хмарних технологій та ін.).

В останні роки в багатьох країнах набувають використання кейс-методи (кейс-стаді). Інколи їх ототожнюють з методом конкретних ситуацій. Кейс-метод - це стисла за часом ділова гра. Його найбільше використовують у навчальному процесі навчальних закладів за кордоном. Сутність цього методу полягає у тому, що проблемне викладання знань супроводжується організацією самостійної роботи студентів. Перспективним напрямом розробки і впровадження кейсів у роботі зі студентами є моделювання типових ситуацій педагогічної діяльності. Важливим компонентом кейс-методів і ділових ігор є те, що вони виконують не тільки діагностичні і пізнавальні функції, а й тренінгові. Практично у всіх

закордонних школах нині виділені три загальні групи ігор, спрямованих на організацію самостійності студентів: ігри, спрямовані на набуття теоретичних знань; ігри, спрямовані на набуття практичних вмінь; ігри, що сприяють зміні ставлень до проблеми або предмета, що вивчається.

Кейс – це не тільки описання реальних подій, а єдиний інформаційний комплекс, що допомагає з'ясувати ситуацію; він містить питання, які приводять до розв'язання завдання. Гарний кейс має задовольняти такі вимоги: відповідати чітко сформульованій меті створення; мати відповідний рівень труднощів; ілюструвати декілька аспектів економічного життя; не застарівати швидко і бути актуальним сьогодні; ілюструвати типові ситуації; розвивати аналітичне мислення; провокувати дискусію; мати декілька розв'язків. Деякі вчені вважають, що кейси бувають «мертві» і «живі». До мертвих кейсів вони відносять ті, що містять всю необхідну для аналізу інформацію, а до «живих» – ті, що спонукають студентів до пошуку додаткової інформації для аналізу.

Нині, коли обмеження аудиторних годин для фундаментальних дисциплін в технічних ВНЗ призвело студентів до самостійного вивчення цілих розділів курсу вищої математики. Тенденція скорочення аудиторних годин (загальна кількість залишається в межах 18 кредитів, аудиторні складають лише 240 годин за 3 семестри) в умовах низького рівня навичок самоосвіти першокурсників значно знижує якість фундаментальної підготовки майбутніх інженерів. Крім того, можливість застосування викладачами розроблених ігрових занять в навчально-виховному процесі (підкреслюємо – саме в навчально-виховному, коли поряд із набуттям студентами знань з дисципліни має відбуватись формування в них базових професійних компетенцій) залишається проблематичним в сучасних умовах, вкрай необхідно створення нових «кейсів», які б враховували всі вимоги до якісного засвоєння теоретичного матеріалу, розвивали уміння та навички його практичного застосування та формували професійно важливі якості майбутніх фахівців з вищою освітою.

Нами багато років розроблялись та використовувались ігрові форми навчання вищої математики ділова гра «Менеджер», заняття-змагання «Визначники матриць третього порядку, їх обчислення та властивості», ігрове заняття з теми: «Системи лінійних рівнянь», підсумкове (ігрове) заняття з лінійної алгебри, ігрове заняття «Архітектор», «Економіст», симуляційні ігри «Науково-технічний семінар», «Оптимальний проект», комп'ютерні ігри «Виграй інтегральну свободу», «Дослідник планет», заняття-змагання з теми «Кратні та криволінійні інтеграли», ділова гра «Статистична оцінка показників якості продукції» та ін. [4; 5; 7; 8]. Але в сучасних умовах більшість з них можна використати лише в години поза розкладом. Тому система стимулювання студентів має бути такою, щоб жоден мав бажання бути учасником. Крім того, з'являється можливість дистанційного проведення ігрових занять, але тут виникає проблема «живої» комунікації.

Результати анкетування студентів показують, що використання інтерактивних технологій навчання при вивченні фундаментальних дисциплін, зокрема вищої математики, допомагає засвоєнню теоретичних знань студентами, сприяє розвитку навичок опрацювання навчальної, наукової та науково-методичної літератури, ознайомлює майбутніх викладачів з навчально-програмною документацією, методами аналізу і послідовністю роботи з робочим планом, програмою предмета, методикою викладання тем, надає можливість вже

на перших курсах набути невеликого лекторського досвіду. Крім того, розвиває навички самостійної роботи та прагнення до викладацької діяльності. Деяким студентам допомагає визначитися, чи спроможні вони взагалі до педагогічної діяльності, надає можливість слабким студентам проявити себе перед іншими з найкращого боку, отримати відчуття задоволення, позитивні емоції, повірити в свої сили.

Завдання професорсько-викладацького колективу будь-якого закладу на сучасному етапі зводиться до того, щоб створити оптимальні умови надання максимальної допомоги студентам в їхній майбутній роботі за фахом. Для набуття досвіду майбутній педагог має брати участь у процесі творчої, пошукової діяльності, тому що досвід творчої діяльності не можна передати розповідями, показами самого процесу, що здійснюються на очах студентів. Отже, для розвитку творчих здібностей студентів необхідно задіяти їх у спеціально організований навчальний науково-пізнавальний процес, якій є моделлю наукового процесу пізнання.

Досліджуючи проблему формування професійно важливих якостей майбутнього випускника технічного ВНЗ при вивченні фундаментальних дисциплін, ми переконалися, що використання інтерактивних методів навчання забезпечує заплановані результати, якщо студенти постають носіями конкретних ролей; імітаційно-ігрові ситуації створюють реальну обстановку, зміст будується на конкретному практичному матеріалі, який відображає зміст професійної діяльності, забезпечуючи поєднання навчання з професійним становленням майбутніх фахівців. Виконання конкретних ролей зобов'язує студентів аналізувати й ухвалювати професійно значущі рішення, що підвищує рівень їх професійної компетентності, у тому числі й педагогічної. Це підтверджено результатами анкетування студентів другого курсу. Після закінчення вивчення вищої математики на питання «вважаєте Ви себе здатними до викладацької діяльності?» позитивних відповідей в експериментальній групі на 18% більше, ніж в контрольній. Показник критерію наявності навичок самостійної роботи з навчально-науковою літературою в експериментальній групі на 29% вищий, ніж в контрольній. Поряд з цим зросла кількість студентів (з 4 до 10 чоловік одної академічної групи), які виявили бажання взяти участь в конференції науково-педагогічного складу та студентів університету.

Динаміка (з 1 по 5 курс навчання – експеримент 2009-2014 рр.) сформованості самооцінки студентів, які вважають себе здатними до педагогічної діяльності та бажають бути викладачами спецдисциплін показала збільшення відсотка студентів експериментальної групи в порівнянні з контрольною групою на 7%.

ЛІТЕРАТУРА

1. Психология развивающейся личности. – М. : Педагогика, 1987. – 239 с.
2. Лазарев М. І. Забезпечення розвитку професійно важливих якостей особистості студента в інтенсивних технологіях навчання загально-інженерних дисциплін / М. І. Лазарев // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. – Х. : НТУ «ХП», 2003. – Вип. 5. – С. 176–187.
3. Петрук В. А. Комплекс ігрових занять з курсу вищої математики в технічному ВНЗ / В. А. Петрук // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського.

Серія : Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. – Вінниця : ПП «Едельвейс і К», 2003. – Вип. 8. – С. 31–34.

4. Петрук В. А., Хом'юк І. В. Формування умінь самостійної роботи у майбутніх інженерів засобами ігрових форм: монографія / І. В. Хом'юк, В. А. Петрук, – Вінниця, «Універсум – Вінниця», 2004. – 185 с.

5. Петрук В. А. Вища математика з прикладними задачами для ігрових занять (друге вид.): навчальний посібник МОН України / В. А. Петрук. – Вінниця, «Універсум – Вінниця», 2006. – 129 с.

6. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін: монографія / В. А. Петрук. – Вінниця : «Універсум –Вінниця», 2006. – 292 с.

7. Петрук В. А. Застосування симуляційних методів навчання у підготовці викладачів спеціальних дисциплін / В. А. Петрук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : Зб. наук. пр. Київ – Вінниця, 2007. – Вип. 15. – С. 380–384.

8. Петрук В. А. Формування базового рівня професійної компетентності у майбутніх фахівців технічних спеціальностей засобами інтерактивних технологій: монографія / В. А. Петрук. – Вінниця : ВНТУ, 2011. – 285 с.

9. Прозор О. П., Петрук В. А. Формування когнітивно-творчої компетенції майбутніх фахівців технічного профілю в процесі навчання вищої математики: монографія / О. П. Прозор, В. А. Петрук. – Вінниця : ВНТУ, 2015. – 148 с.

Рецензент: д. пед. н., доц. Курач М.С.

УДК 378:37.03

д. пед. н., проф. Ткачова Н.О.,
к. пед. н. Ткачов А.С. (ХНПУ)

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ

У представленій статті констатовано, що обдаровані учні є «золотим фондом» української нації, а тому в кожній школі мають створюватись оптимальні передумови для розвитку індивідуальних здібностей та особистісного потенціалу школярів цієї категорії. У процесі дослідження було уточнено суть та ознаки дитячої обдарованості, узагальнено класифікації її видів. На основі вивчення наукової літератури з окресленої проблеми та результатів проведеного пілотного дослідження було визначено й теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями: забезпечення засвоєння студентами необхідних для здійснення цієї роботи знань; цілеспрямоване залучення майбутніх учителів до різних форм квазіпрофесійної діяльності, спрямованої на оволодіння ними вміннями організовувати і здійснювати педагогічну взаємодію з обдарованими учнями; набуття студентами під час проходження практики досвіду здійснення педагогічної підтримки цих учнів.

Ключові слова: обдарований учень, організаційно-педагогічні умови, професійна підготовка, майбутній учитель, квазіпрофесійна діяльність, педагогічний супровід.

The article states that gifted pupils are “a golden fund” of Ukrainian nation that is why every school should create the optimal conditions for development of individual abilities and personal potential of schoolchildren of this category. In the process of research the essence and characteristics of child's talents were specified, classification of its types was generalized. On the base of the literature studied and results of the pilot research the organizational and pedagogical conditions of future teachers' training for work with gifted children were determined and theoretically grounded: providing students with knowledge necessary for this work; purposeful implementation of future teachers into different forms of quasi-professional activity, aimed at mastering skills to organize and realize pedagogical interaction with gifted pupils; students' gaining experience of providing pedagogical support for such schoolchildren during the internship.

Keywords: gifted pupil, organizational and pedagogical conditions, professional training, future teacher, quasi-professional activity, pedagogical support.

Кардинальні перетворення в усіх галузях життєдіяльності українського суспільства значно загострюють потребу у формуванні особистостей, які характеризуються високою інтелектуальною гнучкістю і спроможністю моделювати інноваційні шляхи вирішення поставлених перед ними складних завдань. У зв'язку з цим значно підвищується соціальна роль обдарованих людей, які складають «золотий» фонд нації, здійснюючи вагомий внесок у створення її духовно-морального, інтелектуального і творчого потенціалу.

Варто відзначити, що сенситивним етапом у розвитку інтелектуальної обдарованості та творчих здібностей особистості є шкільні роки. Тому сьогодні значно загострюється актуальність проблеми виявлення й розвитку обдарованих учнів, визначення умов і факторів, які сприяють забезпеченню соціально значущої спрямованості їхньої діяльності, найбільш повному розкриттю задатків кожного з них. У світлі цього в нормативних документах у галузі освіти (Закон України «Про освіту», Концепція загальної середньої освіти, Національна доктрина розвитку освіти в Україні, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, державні та регіональні програми роботи з обдарованими і здібними учнями тощо) наголошується, що одним із пріоритетних завдань загальноосвітньої школи є активізація різнобічного розвитку особистості кожної дитини на основі виявлення індивідуальних задатків і здібностей, забезпечення максимально повного задоволення її інтересів і потреб, створення сприятливих умов для розвитку обдарованих дітей та молоді.

Слід підкреслити, що формування обдарованих учнів є складним нелінійним процесом, на перебіг якого впливають як їхні індивідуальні особливості, так і зовнішні умови та фактори. Одним із основних таких факторів є шкільна освіта. Причому ефективність педагогічного впливу на особистісне становлення обдарованих школярів значною мірою залежить від рівня професійної компетентності вчителів, підготовленості їх до роботи з цим контингентом учнів.

Однак результати проведеного нами пілотного дослідження, до якого було залучено 357 студентів педагогічних вишів, засвідчили, що більше половини респондентів слабо обізнані у проблемі дитячої обдарованості. Зокрема, майбутні освітяни визнали, що їм бракує знань та вмінь, необхідних для виявлення обдарованих школярів, розробки для кожного з них індивідуальної освітньої

траєкторії та її реалізації на практиці, забезпечення оптимальної педагогічної підтримки особистісного становлення учнів. Тому здійснення цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими школярами є нагальною проблемою сучасної педагогічної науки.

Порушена проблема має високу наукову значущість, а тому різні її аспекти знаходяться в центрі уваги багатьох учених. Так, основні підходи до розуміння суті, структури, видів обдарованості розкрито в наукових працях таких відомих дослідників, як М. Лейтес, О. Матюшкін, В. Моляко, С. Гончаренко, С. Сисоєва та ін. Питання здійснення педагогічного супроводу обдарованих учнів висвітлено в публікаціях Г. Акользіної, О. Антонової, О. Ветрової, Ю. Гришук, Л. Міщик, В. Новічкова, Н. Семенової, Н. Сінягіної, В. Тесленка та ін. Особливості організації роботи шкільних педагогів з обдарованими школярами схарактеризовано в доробках З. Гільбуха, Д. Ільєсова, І. Ушатікової та ін. Окремі аспекти підготовки вчителів різних навчальних дисциплін до роботи зі здібними та обдарованими школярами проаналізовано в дослідженнях Л. Мітіної, Т. Паніної, В. Рибалки, О. Шевчук та ін.

Високо оцінюючи науковий внесок сучасних учених у вивчення окресленої проблеми, вважаємо за необхідне констатувати, що проблему підготовки майбутніх шкільних педагогів до роботи з обдарованими учнями дотепер на гідному рівні не розв'язано. Такий стан розробленості цієї проблеми детермінує доцільність її подальшого дослідження. Зокрема, існує насущна необхідність у з'ясуванні педагогічних умов, що забезпечують ефективність цієї підготовки.

Мета даної статті – схарактеризувати дитячу обдарованість як педагогічний феномен та на цій основі визначити й теоретично обґрунтувати організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до навчання обдарованих школярів.

Дослідження порушеної проблеми вимагає уточнення тлумачення самого терміну «обдарованість». Як встановлено, у науковій літературі вченими пропонуються різні підходи до його трактування. Так, на думку відомого психолога Б. Теплова, обдарованість – це якісне сполучення певних здібностей людини, що забезпечують високу ймовірність успішного виконання конкретного виду діяльності [13]. О. Антонова й Ю. Клименюк під обдарованістю розуміють індивідуальну потенційну своєрідність спадкових (задатки), соціальних (відповідний освітній простір) та особистісних (позитивна «Я»-концепція, наявність відповідних вольових якостей тощо) передумов для розвитку здібностей особистості, що дає їй змогу досягти значних успіхів у певній галузі діяльності [4, с. 14].

За Н. Волковою, обдарованість – індивідуальна потенціальна своєрідність задатків людини, завдяки яких вона може досягати значних успіхів у певній галузі діяльності [7, с. 362]. Інша група вчених (В. Бажанюк, В. Комишин, А. Мітлош, В. Моляко) визначають обдарованість як певну частину генетичних і набутих із досвідом можливостей людини адаптуватися до життя, зокрема, знаходити оптимальні рішення в різних нестандартних ситуаціях [10, с. 14].

На підставі викладеного зроблено такий висновок: обдарованість – це якісно своєрідне поєднання сукупності задатків (природжених стійких психофізіологічних особливостей) людини, що є природною основою для розвитку її здібностей, які характеризуються значним потенціалом, а як наслідок – забезпечують високу ймовірність успішного виконання нею конкретного виду

діяльності. Причому в обдарованості особистості нерозривно переплетені різні сфери її психіки: психофізіологічна, пізнавальна, емоційна, волева, мотиваційно-потребнісна. Як наслідок, обдарованість виявляється не тільки у своєрідному сплаві індивідуальних задатків і здібностей особи, але й в унікальному інтегративному поєднанні її особистісних якостей та властивостей. Варто також підкреслити, що обдарованість є не статичним, а динамічним показником особистісного розвитку людини, адже ця її інтегративна характеристика знаходиться у стані постійних змін. У свою чергу, це актуалізує проблему розвитку дитячої обдарованості.

Доцільно також зауважити, що в науковій літературі для відбиття інтенсивності розвиненості індивідуальних здібностей людей використовуються різні терміни: обдарованість, талант і геніальність. Так, про обдарованість дослідники говорять у тому випадку, коли особистість завдяки сформованості в неї декількох поєднаних здібностей здатна успішно виконувати визначену роботу чи займатися конкретним видом творчості.

Наявність у людини таланту фіксується науковцями в тому разі, коли вона демонструє високий рівень здібностей (насамперед спеціальних здібностей) до виконання певної складної діяльності, результати якої відрізняються новизною, високим рівнем досконалості й суспільної значущості. Наприклад, у дитячому віці може виявлятися талант особи в царині музики, математики, техніки, спорту тощо.

У свою чергу, геніальність засвідчує вищий рівень розвитку здібностей, що проявляється у високих досягненнях людини, які є вагомим внеском у розвиток науки, техніки, культури чи інших сфер життєдіяльності сучасного суспільства. Важливо підкреслити, що результатом роботи генія є створення принципово нового продукту, який має історичне значення для людства. Наведені міркування створюють підстави для сприйняття задатків, обдарованості, таланту, геніальності як послідовності щаблів розвитку творчих здібностей суб'єкта [4; 9; 10].

На різних вікових етапах цей процес має свою специфіку. Як відомо, найбільші можливості в цьому плані має шкільний вік, який характеризується інтенсивним фізичним, психічним та особистісним розвитком людини. Тому проблема дитячої обдарованості знаходиться в центрі уваги багатьох науковців.

Зокрема, учені констатують, що обдаровані діти вирізняються серед своїх однолітків яскраво вираженими можливостями в досягненні результатів у певних видах діяльності. З урахуванням цього в науковій літературі пропонуються різні класифікації видів дитячої обдарованості. Так, за видом діяльності та сферою психіки, що її забезпечує, науковці виділяють практичну, теоретичну (пізнавальну), художньо-естетичну, комунікативну й духовно-ціннісну види обдарованості.

Уточнимо, що прояв дитиною обдарованості в певному виді діяльності забезпечується наявністю в неї високих здібностей, найбільш значущих саме для цієї діяльності. Однак учені привертають увагу тому, що будь-який вид обдарованості передбачає одночасне охоплення всіх названих видів діяльності. Наприклад, діяльність музиканта-виконавця відноситься до групи художньо-естетичних видів діяльності. Проте вона має характеристики й інших видів діяльності: практичної (формування моторних навичок і виконавської техніки), пізнавальної (інтерпретування музичного твору), комунікативної (комунікація з автором музичного твору та слухачами), духовно-ціннісної (пошук сенсу своєї

діяльності як музиканта). Тому можна сказати, що обдарованість – інтегративний прояв різних здібностей індивіда, де діяльність стає об'єктивною підставою для системного сполучення його здібностей. При цьому прояв різними людьми одного й того ж виду обдарованості набуває свого унікального характеру [11, с. 17-20].

Слід також зауважити, що в науковій літературі в кожному з названих видів діяльності виокремлюють свої групи її видів. Так, у практичній діяльності виділено такі види обдарованості: обдарованість у ремеслах, спортивну, організаційну тощо; у пізнавальній діяльності – різні види інтелектуальної обдарованості залежно від предметного змісту діяльності: обдарованість у галузі природничих чи гуманітарних наук тощо; у сфері художньо-естетичної діяльності – хореографічну, сценічну, літературно-поетичну, образотворчу й музичну обдарованість; у комунікативній – лідерську та атрактивну обдарованість; у галузі духовно-ціннісної діяльності – обдарованість, що виявляється у створенні нових духовних цінностей і служінні людям [2; 7; 11].

У науковій літературі пропонуються й інші критерії для диференціації видів дитячої обдарованості. Так, за ступенем сформованості вона може бути актуальною (фіксується за високими показниками психічного розвитку дитини, що проявляються в більш високому рівні виконання нею діяльності в конкретній предметній галузі порівняно з віковою й соціальною нормами) чи потенційною (констатується в тому випадку, коли дитина має високий потенціал для вагомих досягнень у певному виді діяльності, але в силу різних причин ще не може реалізувати свої можливості на практиці). Як встановлено в дослідженні, потенційна обдарованість у різних видах діяльності приматанна багатьом дітям шкільного віку, у той час як актуальна обдарованість діагностується тільки в незначній кількості учнів.

За критерієм «форма прояву» науковці виокремлюють явну обдарованість, яка виявляється досить яскраво й чітко в діяльності людини, а також приховану обдарованість, що існує в замаскованій формі та часто не помічається педагогами та іншими людьми. Крім того, за широтою проявів у різних видах діяльності вчені виділяють загальну обдарованість, що є основою для продуктивного виконання дитиною різних видів діяльності, та спеціальну обдарованість, яка виявляється в конкретних видах діяльності та, як правило, пов'язана з окремими галузями (мистецтво, спорт, програмування тощо). За особливостями вікового розвитку в наукових джерелах диференціюють також ранню обдарованість (діагностується в ранньому дитячому віці людини) та пізню обдарованість (фіксується в більш старшому віці особистості) [4; 8; 11].

На відміну від інших етапів вікового розвитку людини, специфіка дитячої обдарованості проявляється насамперед у тому, що вона значною мірою є відносною величиною. Адже вона характеризує потенціал психічного розвитку людини, який буде інтенсивно розкриватися, формуватися на наступних етапах її життєвого шляху. При цьому навіть яскраво виражені в дитинстві здібності ще не є гарантією того, що в дорослому віці людина досягне суттєвого успіху в обраній нею справі. Адже нерідко здібності, які демонструвались дитиною, на більш пізніх етапах її вікового розвитку поступово зникають через різні обставини навіть при наявності, на перший погляд, сприятливих умов для їх розвитку. Слід також зазначити, що прояв учнем того чи іншого виду обдарованості відбувається часто на тлі його нерівномірного психічного розвитку, коли поряд із демонстрацією високих результатів в одних видах діяльності у школяра фіксується уповільнений

розвиток інших його здібностей. Крім того, зауважимо, що нерідко шкільні педагоги за ознаки обдарованості учня приймають високий рівень його навченості, що може бути наслідком сумлінного виховання дитини з боку її батьків [2; 4; 10; 11].

Як засвідчує аналіз наукової літератури, учені висловлюють різні точки зору стосовно виділення основних ознак, за якими можна робити висновок про ступінь обдарованості дитини. Значний інтерес у цьому плані викликає наукова позиція О. Савенкова, який у своїх працях достатньо докладно схарактеризував особливості пізнавального й психосоціального розвитку дитини. Зокрема, серед особливостей пізнавального розвитку обдарованої дитини автор назвав такі:

- допитливість (пізнавальна активність, потреба в «розумових враженнях», відчуття задоволення від розумового напруження);
- надчутливість до проблем (уміння бачити нове в очевидному, виявляти скриті суперечності, актуальні для сьогодення проблеми, що стає імпульсом до подальшого пошуку);
- надситуативна активність (пізнавальна самодіяльність, прагнення до постійного пошуку, поглиблення в досліджувану проблему, бажання вирішувати завдання, які виходять за межі наявної ситуації);
- високий рівень розвиненості логічного мислення, що є необхідною передумовою для прояву творчості, високої продуктивності діяльності;
- підвищений інтерес до виконання дивергентних завдань (спроможність вирішувати проблеми в ситуації невизначеності, що вимагає від людини не тільки мобілізації інтелектуальних зусиль, але й вияву інтуїції, досягнення інсайту);
- оригінальність і продуктивність мислення (легкість генерування принципово нових, нестандартних ідей, готовність до породження оригінальних гіпотез та якісно нових рішень, своєчасного звільнення від застарілого досвіду);
- гнучкість мислення (здатність швидко й легко знаходити нові стратегії розв'язання існуючої проблеми, установлювати асоціативні зв'язки й аналогії, систематизувати й узагальнювати наявну інформацію про об'єкти дослідження);
- здатність до прогнозування (висока інтуїтивність мислення й уяви, здатність до проведення глибокого аналізу існуючих проблем, до передбачення під час вирішення інтелектуальних завдань, а також у повсякденних ситуаціях);
- висока концентрація уваги (високий рівень заглибленості у процес виконання запропонованих завдань, здатність ефективно настроїтись на здійснення діяльності навіть при наявності певних перешкод для цього);
- відмінна пам'ять, що забезпечує успішне збереження потрібної інформації, досвіду, ідей, їх класифікації й систематизації;
- здатність до об'єктивного оцінювання (розвиненість критичного мислення, здатність до рефлексії власних думок, вчинків, дій, результатів діяльності, здійснення самоконтролю, прояв емпатії, що стає основою для прояву впевненості школяра в собі та своїх можливостях, самостійності, неконформності й багато інших інтелектуальних й особистісних якостей);
- особливості схильностей та інтересів (широкі, стійкі й усвідомлені схильності й інтереси, що проявляються в особливій завзятості дитини під час досягнення поставлених цілей).

У свою чергу, до особливостей психосоціального розвитку обдарованої дитини О. Савенков відніс такі:

- активне прагнення до самоактуалізації (здійснення цілеспрямованого розвитку власних здібностей, особистісної самореалізації, розкриття свого творчого потенціалу);
- перфекціонізм (прагнення досягти максимальних для себе результатів навіть у неважливих для учня справах, що нерідко стає причиною для постійного невдоволення собою);
- самостійність (високий рівень незалежності власних суджень і дій дитини від порад інших людей, спроможність без сторонньої допомоги реалізовувати важливі рішення, відчуття відповідальності за свої вчинки та їх наслідки, демонстрація впевненості у правильності власних дій);
- висока соціальна автономність (незалежність від колективної думки групи, відпрацювання власних стандартів поведінки, нонконформізм, свобода від загальноприйнятих обмежень у словах та поведінці);
- егоцентризм (пізнавальний, моральний, комунікативний) (демонстрація небажання зрозуміти іншу людину, стати на її позицію; перебільшення можливостей інших людей тощо);
- лідерство (схильність до лідерської поведінки, що зумовлюється високими розумовими можливостями, гнучкістю та швидкістю мислення, здатністю обдарованого учня знайти найкращий спосіб виконання поставлених навчальних чи ігрових завдань, спрогнозувати й запобігти можливі помилки);
- змагальність (використання конкурентних форм взаємодії з однолітками, схильність до ризику, набуття нового досвіду перемог і поразок під час участі в різних видах інтелектуальних, художніх, спортивних змагань, що дозволяє обдарованій дитині адекватну думку про власні можливості);
- особливості емоційного розвитку (емоційна надчутливість, підвищена вразливість);
- творче сприйняття випадковостей (здатність із користю для себе використати наявний непередбачений збіг обставин, «опинитися в потрібному місці в потрібний час»);
- гумор (здатність виявляти безглуздості, бачити смішне в самих різних ситуаціях, що має пряму кореляцію з IQ) [12, с. 61-78].

Як свідчать дані проведених досліджень [1; 3; 15], обдаровані учні, незважаючи на наявність у себе непересічних здібностей, у процесі навчання в школі нерідко відчують серйозні проблеми різного плану. Появу цих проблем можуть спровокувати несприятливі фактори різного характеру: фізіологічні (прояв серйозних хронічних захворювань; наявність фізичних обмежень, зумовлених певними порушеннями зору, слуху, мови, рухів тощо), психологічні (конфліктні ситуації з вчителями чи однокласниками, несприятливий сімейний клімат тощо), соціально-економічні (наприклад, низький соціально-економічний і освітній статус батьків), національно-культурні (зокрема, якщо діти відносяться до представників національних меншин чи переселенців, вони можуть відчувати недоброзичливе чи навіть презирливе ставлення з боку деяких інших учнів, які знаходяться під дією певних негативних національних, культурних і соціальних стереотипів) тощо. А тому успішність розвитку обдарованості учнів значною мірою залежить не тільки від сукупності їхніх генетичних особливостей та природних потенцій, але й від наявності сприятливого зовнішнього середовища, провідна роль у створенні якого належить шкільним педагогам.

Очевидно, що робота з обдарованими дітьми відрізняється складністю та багатоаспектністю. Тому для забезпечення ефективності педагогічної взаємодії з ними вчитель має бути мотивований щодо розвитку особистісно-творчого потенціалу кожного школяра, а також володіти необхідними для цього знаннями.

Зокрема, за даними проведеного пілотного дослідження, переважна більшість майбутніх учителів добре усвідомлює важливість своєчасного виявлення у школі обдарованих школярів і створення їм сприятливих умов для навчання й особистісного розвитку. Водночас було з'ясовано, що тільки 35 % опитаних студентів відрізняються розвиненою мотивацією щодо підвищення власної обізнаності з окресленої проблеми. Причому значна кількість респондентів вважає недоцільним здійснювати у вищій школі цілеспрямовану підготовку майбутніх педагогів до роботи з обдарованими учнями, аргументуючи свою позицію тим, що студенти і так виконують високе навчальне навантаження. На їхню думку, випускники педагогічних вишів мають підвищувати свою компетентність у галузі дитячої обдарованості вже безпосередньо у школі, коли вони приступають до виконання своїх професійних обов'язків.

Результати пілотного дослідження також засвідчили, що на заняттях із психолого-педагогічних дисциплін викладачами, як правило, не приділяється значна увага висвітленню проблеми дитячої обдарованості, розкриттю специфіки роботи з цією категорією учнів. Унаслідок цього тільки чверть опитаних студентів продемонстрували глибокі знання з порушеної проблеми.

На основі вищевикладеного зроблено висновок про те, що першою організаційно-педагогічною умовою підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями є забезпечення засвоєння студентами необхідних для здійснення цієї роботи знань. Зокрема, кожний майбутній педагог має не тільки добре усвідомити роль обдарованих людей у прогресі людства та свою місію в розв'язанні проблеми розвитку дитячої обдарованості, але й оволодіти знаннями про суть, види й ознаки цієї обдарованості, способи її виявлення, основні методи й форми організації педагогічної взаємодії з обдарованими школярами тощо.

Реформування педагогічної освіти на засадах компетентнісного підходу передбачає, що майбутні вчителі у процесі професійної підготовки мають оволодіти не тільки теоретичними знаннями, але й необхідними для здійснення педагогічної діяльності компетенціями. Про сформованість у випускників педагогічного вишу професійної компетентності можна говорити тільки в тому випадку, коли вони можуть оперативнo застосовувати свої знання та вміння в різних типових і нетипових педагогічних ситуаціях, гнучко реагувати на зміни зовнішніх умов, обставин і на внутрішні зміни самих вихованців, продукувати різні варіанти розв'язання наявних проблем та обирати з них оптимальні.

З цього приводу доцільно звернутися до ідей А. Вербицького, який цілком слушно стверджував, що у вищій школі від студентів вимагається у процесі навчання оволодіти професійною діяльністю, а це часто викликає в них певні труднощі. Тому відомий психолог запропонував між навчальною діяльністю, спрямованою на забезпечення засвоєння майбутніми фахівцями професійно необхідної інформації, та навчально-професійною діяльністю, що здійснюється відповідно до реальних норм організації професійно-ділових відносин, вставити ще один вид діяльності – квазіпрофесійної, яка реалізує предметно-технологічний і соціально-рольовий зміст педагогічної діяльності, моделюючи її цілісні фрагменти. Квазіпрофесійна діяльність є навчальною за формою, однак

професійною за змістом, що створює можливості для трансформації змісту та форм навчальної діяльності в адекватні їм зміст і форми професійної діяльності. Таким чином, за висновками А. Вербицького, процес оволодіння студентами професією має здійснюватися як ланцюх трьох видів діяльності: навчальної, квазіпрофесійної та навчально-професійної [6].

Однак під час проведення пілотного дослідження визначено, що квазіпрофесійна діяльність студентів із метою оволодіння ними практичними вміннями й навичками роботи з обдарованими учнями викладачами використовуються дуже рідко, а тому практично не впливає на стан готовності майбутніх учителів до цієї роботи. Як наслідок, тільки в незначній кількості респондентів (19,8%) діагностувався достатній рівень сформованості різних груп практичних умінь, потрібних для розбудови ефективної взаємодії із представниками вказаної категорії школярів. На основі врахування цього факту було зроблено висновок про те, що друга організаційно-педагогічна умова підготовки студентів педагогічних спеціальностей в окресленому напрямі передбачає цілеспрямоване залучення майбутніх учителів до різних форм квазіпрофесійної діяльності, спрямованої на оволодіння ними вміннями організовувати та здійснювати педагогічну взаємодію з обдарованими учнями. Уточнимо, що для досягнення цієї мети можна успішно використовувати такі форми цієї діяльності: розв'язання відповідних проблемних педагогічних ситуацій; ділові, рольові й імітаційні ігри; проектування; кейс-метод тощо.

Подальший процес вдосконалення практичних умінь роботи з обдарованими дітьми має відбуватися у процесі здійснення студентами навчально-практичної діяльності, насамперед під час проходження ними різних видів педагогічної практики. Проте важливо відзначити, що якісна своєрідність та інтенсивність розвитку обдарованості дитини значною мірою залежить не тільки від професіоналізму шкільного педагога, але й від рівня сформованості вольових якостей та відповідної мотивації в самих учнів. А тому під час здійснення педагогічної взаємодії з обдарованими школярами студенти мають вчитися цілеспрямовано активізувати дію психологічних механізмів саморозвитку кожної особистості, що значною мірою впливає на процес формування й реалізації її індивідуального обдарування. За висновками фахівців, одним із ефективних шляхів підвищення ефективності навчання й розвитку обдарованих учнів є надання їм кваліфікованого педагогічного супровіду, в основу якого має бути покладено індивідуально-диференційований підхід до здійснення конструктивної педагогічної взаємодії з кожним із них.

Як уточнюється в науковій літературі [5; 14], на відміну від педагогічного керівництва, в якому ініціатива й відповідальність за визначення цілей та засобів освітньої діяльності покладається на вчителя, педагогічний супровід передбачає, що ініціативу та відподальність за розробку й реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії бере на себе сам школяр. У такому випадку вчитель надає йому дозовану допомогу, що зокрема полягає в розробці комплексу індивідуальних завдань оптимального рівня складності, забезпеченні при необхідності своєчасного коригування поведінки чи дій учня, активізації його зусиль щодо подолання певних ускладнень, які виникають під час здійснення різних видів діяльності, та ліквідації перешкод в особистісному розвитку тощо. При цьому роль шкільного педагога як керівника педагогічної взаємодії змінюється на роль консультанта, модератора, радника.

Однак під час проведення пілотного дослідження з'ясовано, що в загальноосвітній школі педагогічний супровід обдарованих школярів на гідному рівні не здійснюється. Як наслідок, майже 96 % опитаних студентів визнали, що під час проходження педагогічної практики вони слабо покращили свою готовність до здійснення педагогічного супроводу обдарованих школярів в освітньому процесі загальноосвітньої школи. На цій підставі зроблено висновок про те, що третя визначена педагогічна умова підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями полягає у забезпеченні набуття студентами під час проходження педагогічної практики досвіду здійснення педагогічної підтримки цим учням.

Отже, під час проведення дослідження доведено, що підготовка майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями є актуальною педагогічною проблемою, яка вимагає невідкладного вирішення. На основі вивчення наукової літератури з окресленої проблеми та результатів проведеного пілотного дослідження зроблено висновок про те, що підвищенню ефективності даної підготовки сприяє дотримання таких організаційно-педагогічних умов: забезпечення засвоєння студентами необхідних для здійснення цієї роботи знань; цілеспрямоване залучення майбутніх учителів до різних форм квазіпрофесійної діяльності, спрямованої на оволодіння ними вміннями організовувати та здійснювати педагогічну взаємодію з обдарованими учнями; набуття студентами під час проходження практики досвіду здійснення педагогічної підтримки цих учнів.

Перспективи подальших розвідок. У подальшому планується здійснити експериментальну перевірку правильності висунутої гіпотези.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ellston T. Gifted and learning disabled : A paradox? / T. Ellston // Gifted child quarterly. – 1993. – V. 16. N 1. – P. 17–19.
2. Lupart J. L. The hidden gifted : Current state of knowledge and future research directions / J. L. Lupart // Monks F. J., Peters W. A.M. (eds). Talent for the future. – Assen : Van Gorcum, 1992. – P. 177–190.
3. Van Tassel-Baska J. The on-going dilemma of effective identification practices in gifted education / J. Van Tassel-Baska // Communicator. California association for the gifted. – 2000. – V. 31. N 2. – P. 1–40.
4. Антонова О. Є. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи : монографія / О. Є. Антонова, Ю. М. Клименюк. – Житомир : Житомир. держ. ун-т, 2011. – 263 с.
5. Борытко Н. М. Гуманитарно-целостная стратегия воспитания / Н. М. Борытко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 1. – С. 40–44.
6. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
7. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник / Н. П. Волкова. – К. : Вид. центр «Академія», 2001. – 576 с.
8. Лейтес Н. С. Возрастная одарённость школьников : [учеб. пособие] / Н. С. Лейтес. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 320 с.
9. Музика О. Л. Творчість з позицій суб'єктно-ціннісного аналізу / О. Л. Музика // Актуальні проблеми науково-методичного забезпечення

освітньої практики в системі післядипломної педагогічної освіти : наук.-метод. зб. / за ред. М. М. Забродського. – Київ – Житомир : ЖОППО, 2006. – С. 118–126.

10. Психологічні особливості лідерської обдарованості : концепції, діагностика, тренінги : монографія / [А. В. Мітлош, В. О. Моляко, В. С. Бажанюк, В. В. Комишин]. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 290 с.

11. Рабочая концепция одаренности / [В. Д. Шадриков, Ю. Д. Бабаева, А. В. Брушлинский и др.]. – М., 2003. – 2-е изд., расш. и перераб. – 93 с.

12. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе : [учеб. пособие] / А. И. Савенков. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.

13. Теплов Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Избранные труды : в 2 т. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – 1985. – С. 15–41.

14. Тесленко В. В. Педагогічний супровід обдарованих учнів у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі / В. В. Тесленко // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2015. – № 3. – С. 5–9.

15. Щебланова Е. И. Трудности в учении одаренных школьников / Е. И. Щебланова // Вопросы психологии. – 2003. – С. 132–145.

Рецензент: проф. Анджей Шмит.

УДК: 378.147

д. пед. н., проф. Хом'юк І.В.
(ВНТУ)

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

У статті проаналізовано концептуальні ідеї діяльнісного підходу в контексті формування професійної мобільності майбутніх інженерів. Визначено, що відповідно до діяльнісного підходу формування базового рівня професійної мобільності майбутніх фахівців у процесі вивчення фундаментальних дисциплін є саморегульованим процесом організації розвивального навчання, яке: озброює студентів раціональними прийомами розумової та навчальної діяльності, що необхідна для успішного навчання в умовах ВНЗ; організовує їхню самостійну роботу. Наведено результати анкетування студентів щодо наявності вміння самостійно поповнювати свої знання, набувати та систематично вдосконалювати практичні навички та вміння самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Зроблено висновок щодо умов ефективного формування складових базового рівня професійної мобільності першокурсників ВНЗ.

Ключові слова: діяльнісний підхід, майбутній інженер, професійна мобільність, фундаментальні дисципліни.

The article analyzes the conceptual ideas of active approach in the context of professional mobility of future engineers. Determined that according to the active approach of forming the basic level of professional mobility of future specialists in the study of fundamental disciplines is self-regulating process of developmental education, which, equips students mental and educational activities methods and learning activities required for successful training in universities; organize their independent work. The results of a survey of students about the availability of skills to supplement

their own knowledge systematically acquire and improve practical skills of self-teaching and learning activities. It is concluded that the conclusion regarding the effective formation of components of baseline occupational mobility freshmen Technical university.

Keywords: approach, a future engineer, professional mobility, fundamental discipline.

Сучасне динамічне суспільство зумовлює масовий перехід підприємств на нові технології, що у свою чергу потребують інженерно-технічних фахівців досить високої кваліфікації. Зростає потреба в інженерах, які здатні швидко адаптуватися до складних умов соціальної і професійної дійсності, самостійно й відповідально приймати рішення, зорієнтованих на успіх та постійне самовдосконалення. Саме мобільність є одним із невід'ємних показників соціальної та професійної зрілості суб'єкта й тією особистісною характеристикою, що засвідчує внутрішню готовність людини до якісних змін і перетворень. Стихійно, спонтанно мобільність формується далеко не в кожного. Тому актуальною стає цілеспрямована підготовка майбутнього фахівця до професійної діяльності в сучасному, стрімко мінливому світі шляхом формування професійної мобільності як особливої особистісної якості.

За останні роки вітчизняними та зарубіжними науковцями активно здійснюються розробки питань професійної мобільності, її формування та роль у підготовці фахівців. Так, низку робіт присвячено особливостям формування професійної мобільності інженерів (С. Капліна, Н. Мерзлякова, О. Малигіна, С. Савицький); педагогічним аспектам професійної підготовки, орієнтованої на формування професійної мобільності у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях (В. Андрєєв, Ф. Ваніскот, Н. Василенко, І. Зимня, Н. Ничкало); педагогічним умовам формування професійної мобільності (Є. Іванченко, Л. Меркулова, О. Нікітіна, Л. Сушенцева); впливу зовнішніх і внутрішніх чинників на формування професійної мобільності (Л. Амірова, Л. Горюнова, Б. Ігошев); значення інноваційних технологій та методів у процесі формування професійної мобільності (Н. Кожемякіна, О. Малигіна, Р. Пріма).

Аналіз наукових досліджень дозволив визначити значущість проблеми професійної мобільності майбутніх інженерів, оскільки переважна більшість їхніх професійних завдань вимагає швидкого переключення на нові науково-технічні знання, що у свою чергу, потребує нових вмінь та навичок. Сучасні інженерні задачі, які доводиться розв'язувати випускникам ВНЗ, мають комплексний характер та охоплюють технічні, техніко-економічні, організаційно-управлінські, соціально-економічні та інші питання. Особливістю цих задач є їхня складність, багатоваріантність розв'язків, а також необхідність прийняття цих рішень в обстановці невизначеності. Все це потребує від інженера високої кваліфікації, спеціальної теоретичної та практичної підготовки, ерудиції, уміння самостійно мислити, орієнтуватися в складних ситуаціях вибирати оптимальніший варіант із множини можливих. На кінець, сучасний інженер повинен вміти організувати виконання прийнятого рішення і при цьому використовувати мінімально можливу кількість людських, матеріальних, фінансових, часових та інших ресурсів. Все це здійснюється за допомогою синтезу знань фундаментальних, загальнопрофесійних і спеціальних, які отримує фахівець, навчаючись у ВНЗ та за допомогою професійної мобільності.

Водночас, незважаючи на різнопланові підходи до формування професійної мобільності (ПМ) фахівців, її актуалізація стосовно профільного навчання майбутніх інженерів є недостатньою.

Мета статті – розглянути особливості діяльнісного підходу до формування професійної мобільності майбутніх інженерів.

Одним із важливих чинників мобільності, значення якого постійно зростає, є освіта – саме вона стає передумовою та індикатором соціального становища працівників. Освіту називають прогресивним чинником вертикальної мобільності, оскільки чим вищий освітній рівень, тим вища ймовірність переміщення у вищій за статусом соціальній групі. Більш освічені працівники, як правило, краще адаптуються до нових умов, успішніше виконують виробничі завдання, ефективніше включаються у громадську діяльність, а отже, швидше досягають визнання. Дослідження засвідчують, що найбільшою стійкістю відзначаються висококваліфіковані групи працівників, професійна мобільність тим менша, чим вища кваліфікація [1, с. 152].

Таким чином, однією з головних задач сучасної вищої школи на тлі цих суспільних змін і тенденцій є виховання інтелектуально розвинутої особистості, здатної до самоосвіти і самовдосконалення. Сучасний студент протягом професійного становлення має володіти, як зазначає І. Зязюн, «не лише декларативними знаннями (про те, «що»), а й процедурними («як») [3, с. 25].

Відповідно до діяльнісного підходу формування базового рівня професійної мобільності майбутніх фахівців машинобудівної галузі у процесі вивчення фундаментальних дисциплін є саморегульованим процесом організації розвиткового навчання, яке: озброює студентів раціональними прийомами розумової і навчальної діяльності, що необхідна для успішного навчання в умовах ВНЗ; організовує їхню самостійну роботу.

Розвиткове навчання орієнтує навчальний процес на потенційні можливості людини та на їх реалізацію. Думки про розвиткове навчання висловлювали видатні педагоги – А. Дістервег, І. Песталоцці, К. Ушинський та інші. Наукове обґрунтування цієї концепції знаходимо в роботах Л. Виготського. Експериментальне обґрунтування та подальший науковий розвиток вона дістала у працях Г. Атанова, Л. Занкова, Д. Ельконіна, Н. Менчинської, І. Якиманської та інших науковців. «Розвиткове навчання – спрямованість принципів, методів і прийомів навчання на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей: сприймання, мислення, пам'яті, уяви тощо. Розвиткове навчання формує мислительні здібності, самостійність, інтерес до навчання, а також удосконалює різні форми сприймання» [2, с. 288].

Розвиткове навчання відрізняється від традиційного характером викладання-учіння. Основне завдання суб'єкта викладання спрямоване на формування пізнавальної самостійності, всебічного розвитку здібностей. Виходячи з цього, на нашу думку, кожному з тих, хто навчається, як суб'єкту навчання необхідно прищепити, у першу чергу, вміння самостійно поповнювати свої знання, набувати та систематично вдосконалювати практичні навички та вміння самостійної навчально-пізнавальної діяльності, формувати і розвивати вміння орієнтуватися в потоках сучасної науково-технічної, професійної інформації. Це означає, що процес навчання має бути спрямований до особистості того, хто навчається, на забезпечення його суб'єктності в навчальному процесі, а таким чином на формування професійної мобільності майбутніх фахівців.

Розвиткове навчання здійснюється у формі залучення суб'єктів учіння до різних видів діяльності, використання у викладанні фундаментальних дисциплін, зокрема, вищої математики, дидактичних ігор, дискусій, а також інших методів із метою збагачення творчого мислення, пам'яті, мови майбутніх фахівців інженерної галузі.

Наведемо приклад одного із інтерактивних занять із вищої математики. Ігрове заняття на тему: «Дослідження властивостей функцій та побудова їх графіків». Мета заняття: освітня – закріпити знання студентами фактичного матеріалу й основних понять, глибину осмислення знань і ступеня їх узагальнення, формування самостійних практичних умінь використання теоретичного матеріалу для пояснення конкретної ситуації, підвищити рівень засвоєння знань; розвивальна – формує у свідомості студентів його здібності до вирішення професійних завдань нового класу і сприяє адаптації до змінних умов професійної діяльності; виховна – сприяти формуванню моральних, естетичних та інших якостей особистості, формуванню наукового світогляду.

Заняття проводимо зі студентами інституту машинобудування та транспорту. Групу поділяємо на дві підгрупи і пропонуємо таку ігрову ситуацію. Ігрова ситуація полягає в тому, що «водій» із кожної команди повинен «проїхати» дорогу і пояснити всі її ділянки мовою водія та математика. Для цього кожній підгрупі задається функція, наприклад, $y = \frac{x^2 + 2}{x^3 - 1}$, яку потрібно дослідити, використовуючи методи диференціального числення, та побудувати її графік, після цього необхідно пояснити поведінку функції мовою математика та «водія».

Вирушимо в дорогу на автомобілі по шосе із міста *A* до міста *B*. При цьому будемо уважно приглядатися до рельєфу дороги, що його описує графік даної функції. Рівна ділянка дороги асоціюється з терміном «константа». Дорога йде під укіс – це монотонне спадання. Закінчився спуск і водій включає газ, відмічає тим самим точку мінімуму. Дорожній знак вказує на підйом, а у математика це – монотонне зростання. Перевалили через гребень пагорба – пройдена точка максимуму. І знову почалося монотонне спадання, тобто спуск. На пагорбах дорога опукла, а в улоговині – ввігнута. Не відмічені дорожніми знаками з'єднання таких ділянок дороги математик відмітить про себе точками перегину. Математичні поняття, про які йшла мова в цьому описі, природно поділити на дві групи. Одні описують поведінку функції в околах деяких характерних точок (максимум, мінімум, перегин), а другі – в деяких проміжках (ввігнутість, опуклість, зростання, спадання).

Оскільки ніхто зі студентів не знає, кого викладач обере на роль «водія», то розв'язуючи завдання колективно сильні студенти групи зацікавлені в тому, щоб слабкі студенти добре розібралися в основних поняттях, оскільки саме від них може залежати доля виграшу команди. Щоб в загальних рисах відтворити профіль дороги, достатньо описати поведінку функції спочатку в околах характерних точок, а потім на проміжках між цими точками.

Підведення підсумків ігрового заняття: по закінченню заняття викладач відмічає позитивні і негативні моменти ігрового заняття, оцінює рівень якості підготовленості студентів до заняття, рівень їхніх знань, умінь та навичок. Вислуховує пропозиції студентів щодо вдосконалення гри.

Спілкування в умовах гри допомагає студентам адаптуватися в новому колективі. Поєднання досвіду і знань, що вимагає ігрове заняття, дає можливість тому, хто навчається, чіткіше побачити цілісність процесу майбутньої

професійної діяльності, краще зрозуміти зміст навчання, побачити свої помилки та оцінити отримане. Кожна професія вимагає цілеспрямованого, гнучкого, глибокого, мобільного, швидкого мислення, що допускає цілеспрямоване ставлення до творчого мислення. Ігрове заняття сприяє розвитку такого мислення.

Результативність: формування професійної спрямованості (діяльнісний компонент ПМ), творчого мислення (когнітивний компонент ПМ), формулювання висновків виробничого характеру та їх аналізу (гностичний компонент ПМ).

Постійний приріст інформації та знань вимагає адекватної їм особистості з відповідними навичками та здібностями. Сучасний стан економіки і виробництва у вищому степені потребує розкриття індивідуального потенціалу творчої особистості, реалізації її унікальності. Тому з точки зору довгострокової життєвої перспективи треба насамперед розвивати в майбутніх інженерів навички самоосвіти, вміння швидко знаходити та засвоювати нову інформацію, вміння думати. Навчити студента самостійно здобувати знання й удосконалювати навички та уміння – головна задача сучасної освіти.

З іншого боку, останнім часом у технічних університетах скоротилася кількість лекційних та практичних занять, зокрема, з вищої математики. Цей факт знаходиться в очевидному протиріччі із сучасними тенденціями розвитку науки та техніки. Тому великого значення набуває необхідність навчити студентів самостійно працювати в позааудиторний час.

У ході дослідження нами було проведено опитування, в якому взяли участь 93 студенти II курсу Вінницького національного технічного університету. Це анкетування мало за мету визначити ставлення студентів до самостійної роботи, з'ясувати потреби в допоміжному матеріалі та консультаціях викладачів, встановити мотивацію виконання позааудиторних завдань та усвідомлення необхідності працювати самостійно для подальшої професійної діяльності. Наведемо отримані результати анкетування.

1. *Ваше ставлення до завдань, що виносяться на самостійне опрацювання:*

- а) позитивне – 34%;
- б) завдання просто треба виконати – 48%;
- в) всі завдання на самостійну роботу слід відмінити – 18%.

2. *На вашу думку самостійна робота:*

- а) допомагає під час вивчення предмету – 54%;
- б) не допомагає – 14%;
- в) не замислювались над питанням – 32%.

3. *В процесі виконання завдань самостійної роботи Вам необхідно:*

- а) консультація викладача – 39%;
- б) допомога товаришів – 38%;
- в) виконую завдання самостійно, без сторонньої допомоги – 23%.

4. *Чи замислювались Ви над змістом завдань самостійної роботи:*

- а) замислююсь та аналізую для чого воно потрібне – 25%;
- б) обмірковую час від часу – 37%;
- в) виконую завдання механічно – 38%.

5. *Як часто ви використовуєте літературу під час підготовки до занять, колоквиумів:*

- а) використовую додаткову літературу під час підготовки до кожного заняття – 9%;
- б) використовую інколи – 45%;

в) вистачає для підготовки до занять конспекту – 46%.

6. Скільки часу Ви використовуєте на самостійну роботу:

а) згідно з планом, в повному обсязі – 35%;

б) виконую тільки, коли перевіряє викладач – 43%;

в) дуже мало – 22%.

7. Чи усвідомлюєте Ви значення самостійної роботи для подальшої професійної діяльності:

а) навички самостійної роботи безцінні для початку професійної кар'єри – 30%;

б) будемо працювати з готовими шаблонами, що націлені на механічну роботу – 9%;

в) за необхідністю, хтось пояснить – 5%;

г) навички самостійної роботи знадобляться, але це буде залежати від місця роботи – 56%.

У цілому проведене дослідження показало, більшість студентів мотивовані на заняття самостійною роботою задля підвищення рівня професійної підготовки, але потребують певної допомоги викладачів до організації цієї роботи і підбору відповідних завдань. Зупинимось на основних моментах формування вмінь самостійної роботи студентів, які знаходять втілення у висвітлені проблеми формування професійної мобільності майбутніх інженерів.

Успішність навчання залежить від реалізації мети, яку ставить перед собою студент у процесі позааудиторної діяльності. Одним із найважливіших мотивів майбутніх інженерів є інтерес до обраної професії, прагнення бути конкурентоспроможним на ринку праці. Відомо, що знання добре засвоюються при наявності мотивів: чим сильніші мотиви, тим ефективніше засвоєння. Але в останні роки падав престиж інженерних спеціальностей, слабшали зовнішні мотиви. Забезпечення безперервного поновлення знань фахівця та підвищення його інтелектуального потенціалу можливо лише за умов оволодіння студентів прийомами виконання завдань, вироблення певних алгоритмів опрацювання того чи іншого матеріалу. Формування у студентів знань, умінь та навичок здійснюється в основному за допомогою словесних, наочних і практичних методів навчання. Однією із суттєвих особливостей традиційної системи навчання у ВНЗ є зосередження уваги викладача на змісті навчального матеріалу, а не на діяльності студента. Відповідно, діяльність студента часто спрямована не на творче оволодіння знаннями з способами виконання дій, а на конспектуванні матеріалу лекції, його запам'ятовуванні та відтворенні.

Зміст навчання – одна із ключових проблем ВНЗ. Він складається з теоретичної та практичної підготовки. У зв'язку з появою нових форм виробничої діяльності малих підприємств, доля яких у машинобудівному комплексі постійно зростає, відповідно має зростати і попит на фахівців широкого, універсального характеру підготовки, що підвищує гнучкість їх адаптаційних можливостей до самостійної практичної роботи. Саме тому основними завданнями їх підготовки, на нашу думку, є:

1) підвищення рівня фундаментальної підготовки бакалавра;

2) адаптація з навчальними планами підготовки бакалаврів у ВНЗ;

3) формування мобільності студентів;

4) закладання фундаменту наступної підготовки на рівні бакалавр-магістр та ін.

Отже, в рамках підходу до професійної освіти як засобу формування професійної мобільності фахівця машинобудівної галузі, необхідно передбачити

в навчанні – посилення цінносно-орієнтовних, перетворювальних, комунікативних компонентів навчального процесу за рахунок включення дослідницьких робіт без готових шаблонів (теми дослідницьких робіт відмічені в робочій програмі дисципліни, як такі що винесені на СРС), підготовку доповідей, історичних довідок; використовувати ігрові форми навчання для збагачення емоційної забарвленості навчального процесу; слід заохочувати студентів до виконання міжпредметних завдань, що дозволить навчити студентів використовувати знання з різних галузей для розв'язання конкретного завдання.

Реалізація впровадження самостійної роботи у процесі підготовки конкурентоспроможного фахівця, мобільного на ринку праці, потребує не лише використання і вдалого поєднання новітніх технологій у роботі, а й радикальних змін позиції викладача, підвищення його професійної майстерності, і, остаточно, його професійної мобільності, що передбачає повсякчасне вивчення свого предмета, удосконалення техніки його викладання, пошук можливостей проводити інтегровані заняття та складати міжпредметні завдання. Викладач має направити свої сили не лише на передачу своїх знань, а й свого досвіду, розвивати творчий підхід до своєї справи, не забувати налагоджувати емоційний контакт зі студентами, підвищувати мотивацію навчання в позааудиторний час, удосконалювати форми контролю за самостійною роботою. Отже, процес формування конкурентоспроможного випускника, мобільного на ринку праці, насамперед повинен починатись зі створення конкурентоспроможного викладача, здатного адаптуватися до мінливих умов навчального процесу.

Таким чином, якщо навички самоосвіти не будуть прищеплені студентам на I-II курсах навчання у ВНЗ, то особистість буде мати великі труднощі в подальшому житті. Майбутній фахівець, позбавлений творчих здібностей, нестандартності мислення, самостійності поведінки, не зможе прилаштуватися до сучасного виробництва, не стане соціально захищеним на ринку праці.

На наш погляд, найвідповідальнішим моментом у формуванні когнітивної складової професійної мобільності першокурсників є правильна організація їхньої самостійної роботи. Тут ми виділяємо кілька етапів [7].

По-перше, ознайомлення вчорашніх учнів зі специфікою навчання в технічному ВНЗ, з особливостями математики, що вивчається в технічному закладі, з рівнем вимог і критеріями оцінки знань студентів з вищої математики. Це робиться на перших лекціях і практичних заняттях, консультаціях.

По-друге, здійснення корекції і планування самостійної роботи студентів з урахуванням, так званої, «нульової» контрольної роботи та матеріалами шкільного курсу математики і фізики.

Завдання «нульової» контрольної роботи містять лише той матеріал, який необхідний для подальшого навчання. Якщо студент не справився із «вхідною» контрольною роботою, то має засвоїти допоміжний курс з елементарної математики та фізики і скласти залік. Вивчення цього курсу передбачається на СРС.

Третій етап полягає в організації самостійної роботи студентів над засвоєнням матеріалу модулів і забезпеченні їх успішного виконання.

Контроль за самостійною роботою студентів над матеріалом модуля здійснюється в таких напрямках: система обліку відвідування першокурсниками лекційних і практичних занять узгоджується з індивідуальною роботою за матеріалом модуля, вивчення якого студент пропустив; аналогічна робота

ведеться зі студентом, який отримав незадовільну оцінку. За теоретичним матеріалом кожного модуля проводяться індивідуальні співбесіди (колоквиуми), на яких перевіряється рівень засвоєння основних теоретичних положень.

Отже, організація самостійної роботи, керівництво нею – відповідальна і важлива сфера діяльності викладачів. Цей вид роботи органічно пов'язаний з усіма формами навчального процесу і разом з тим специфічний за своїм змістом і використанням методичних прийомів.

Професійна самоосвіта як складова інженерної діяльності має всі атрибути, ознаки та властивості загального феномена людської діяльності. Під час з'ясування показників наявності та сформованості вмінь самостійної роботи ми спиралися на положення Н. Кузьміної [4], К. Платонова [5] про те, що структура умінь є своєрідним відображенням структури діяльності. Оскільки мова йде про вміння самостійної роботи, то потрібно визначити структуру саме самостійної діяльності. Структуру діяльності досліджували психологи, дидактики та педагоги П. Гальперін, В. Зінченко, Т. Ільїна, О. Леонт'єв, А. Петровський, К. Платонов, П. Підласий, С. Рубінштейн та ін. Можна виділити дев'ять головних структурних елементів діяльності: мета, мотив, засіб, результат, суб'єкт, процес, предмет, умови, продукт. Вихідні структурні елементи діяльності можуть бути об'єднані у дві групи. Перша містить елементи організаційної структури діяльності: суб'єкт, процес, предмет, умови та продукт. До другої віднесені соціально-психологічні елементи: мета, мотив, засіб та результат [5]. Ці дві групи репрезентують організаційно-психологічну структуру діяльності.

На основі етапів формування умінь, що визначив К. Платонов [5], структуру умінь самостійної роботи представлено як синтез чотирьох взаємопов'язаних компонентів – орієнтаційного, операційного, мотиваційного та результативного.

Орієнтаційний компонент умінь самостійної роботи націлений на розвиток початкового вміння, психологічна структура якого передбачає усвідомлення мети самостійної роботи і пошук способів її виконання, що спираються на раніше засвоєні знання та навички, діяльність у цілому здійснюється шляхом спроб і помилок, на формування загального рівня умінь, що передбачає наявність знань щодо способів виконання дії і використання раніше засвоєних, неспецифічних для самостійної діяльності навичок. Мотиваційний компонент передбачає формування високорозвинутого вміння, що спирається на творче використання знань, навичок самостійної діяльності з усвідомленням не лише мети, а й мотивів вибору способів її досягнення. Результативний компонент присутній на кожному етапі формування умінь. Найвища результативність процесу формування умінь самостійної роботи визначає майстерність, що вимагає творчого використання засвоєної сукупності знань, умінь, навичок для ефективної самостійної діяльності та формування самостійності як риси особистості.

У визначенні необхідної та достатньої сукупності умінь самостійної роботи в майбутнього інженера ми виходили з професійних потреб фахівця цього профілю [6]. Вважаємо, що для ефективного здійснення професійної діяльності в майбутніх фахівців з вищою технічною освітою необхідно сформулювати протягом першого року навчання вміння: відшукувати навчальну інформацію; самостійно працювати з науковою літературою; самостійно переробляти матеріал; самостійно розв'язувати задачі прикладного змісту, а також прагнення до поглибленого вивчення навчального матеріалу, до самоосвіти.

Отже, головною передумовою успішного формування професійної спрямованості студентів є формування вмінь самостійної роботи студентів, а тому, до структури професійної мобільності ми віднести когнітивну та діяльнісну складові.

Отже, формування складових базового рівня професійної мобільності першокурсників машинобудівного профілю ВТНЗ може бути ефективним при дотриманні таких умов:

1. Цілісність, безперервність і системність у формуванні професійної мобільності.
2. Вивчення професійної орієнтації, мотивації та адаптації, які є підґрунтям для формування професійної мобільності.
3. Формування розуміння студентами змісту професійної освіти, і відповідно, на цій основі інтересу до професійних знань, умінь та навичок, позитивного уявлення про майбутню професійну діяльність і позитивної мотивації до навчально-виховного процесу.
4. Професійна спрямованість викладання фундаментальних дисциплін.
5. Організації педагогічного процесу, який поєднує теорію і практику, послідовно моделюючи в навчанні цілісний зміст професійної діяльності фахівця, орієнтуючись на суб'єктну позицію студента.
6. Організації самостійної роботи студентів, що сприяє озброєнню їх раціональними прийомами розумової і навчальної діяльності.
7. Використанні модульно-рейтингової та кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці системи інтерактивних занять для формування професійної мобільності майбутнього інженера на різних етапах його професійного становлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бляхман Л. С. Мобильность кадров на промышленном предприятии / Л. С. Бляхман. – К. : Наук. думка, 1981. – 185 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – С. 288.
3. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / [за ред. І. А. Зязюна]. – Київ, 2000. – 636 с.
4. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.
5. Платонов К. К. О системе психологии / К. К. Платонов. – М. : Мысль, 1972. – 267 с.
6. Хом'юк І. В. Формування умінь самостійної роботи у майбутніх інженерів засобами ігрових форм : монографія / І. В. Хом'юк, В. А. Петрук. – Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2004. – 185 с.
7. Хом'юк І. В. Теоретико-методичні засади формування базового рівня професійної мобільності майбутніх інженерів : монографія. / І. В. Хом'юк. – Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2012. – 380 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Вихрущ А.В.

**ЗАКОНОМІРНОСТІ ФОРМУВАННЯ СКЛАДОВИХ ІНЖЕНЕРНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНОГО
НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

У даній статті обґрунтовано значення та сутність інженерної компетентності у змісті професійної підготовки майбутніх викладачів професійної освіти, розкрито загально-педагогічні та теоретичні аспекти професійної освіти, визначено взаємозв'язки між теоретичними і практичними складовими у формуванні інженерної компетентності. Дано характеристику закономірностям обумовленості, становлення, розвитку, актуалізації та результативності, які розкривають особливості формування окремих складників інженерної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання зокрема в деревообробній галузі. Визначено процес формування суб'єкт-суб'єктних відношень викладачів і студентів як в освітньо-науковому, так і в навчально-виробничому процесах підготовки професіоналів. Розглянуто підхід до змісту освітніх програм, що реалізують інженерно-технічну підготовку.

Ключові слова: професійна компетентність викладачів, інженерна компетентність викладачів, закономірності формування інженерної компетентності, професійна майстерність.

This article explains the meaning and essence of engineering competence in the content of future teachers training of vocational education, general teaching theoretical aspects of vocational education have been disclosed and the relationship between theoretical and practical components in the formation of engineering competence has been defined. The characteristic patterns of stipulation, formation, development, actualization and effectiveness are given, which reveal features of forming separate components of engineering competence of future teachers of vocational training in particular in the woodworking industry. The process of forming the subject-subject relationship of teachers and students in both education and research, and in educational and training processes of manufacturing professionals is defined. The approach to the content of educational programs, implementing engineering and technical training is reviewed.

Keywords: professional competence of teachers, engineering competence of teachers, laws of formation of engineering competence, professional skills.

Професійна освіта завжди займала проміжну ланку між виробничими процесами й новітніми технологіями та виконувала зв'язуючу функцію, адже підготовка кваліфікованих робітників повинна постійно відповідати розвиткові виробничих процесів, розробці сучасних методів обробки матеріалів, упровадженню систем автоматичного проектування технологічних процесів тощо. Забезпечити відповідний належний рівень професійно-технічної освіти можуть лише якісно підготовлені педагогічні кадри з інженерно-педагогічною освітою. Викладач професійного навчання має бути фахівцем інженерно-педагогічної спеціальності, а відтак, поряд із професійно-педагогічною компетентністю володіти й інженерною.

Для викладачів, що працюють у професійно-технічних навчальних закладах професійна майстерність має базуватися на двох складових: педагогічній та інженерній компетентностях. Адже в самій професії викладача професійного навчання тісно переплітаються педагогічна та інженерна діяльність. В інженерній діяльності активно втілюються проблеми бізнесу, економіки, екології, ергономіки, психології, аксіології, охорони праці та безпеки життєдіяльності. У свою чергу, педагогічна компетентність відображає соціальну потребу в молодих громадянах, підготовлених до життя в сучасному суспільстві; забезпечує реалізацію особистісних якостей учнів; формує досвід предметної діяльності учнів, необхідний для розвитку практичної підготовленості учнів до реальних об'єктів дійсності; виступає частиною змісту різних навчальних предметів і освітніх галузей як елементів змісту освіти; поєднує теоретичні знання з їх практичним застосуванням для розв'язання конкретних завдань; представляє собою інтегральні характеристики якості підготовки учнів і служить засобом організації комплексного особистісно і соціально значущого освітнього контролю [4].

Модернізація системи освіти на основі компетентнісного підходу передбачає глибокі системні перетворення в педагогічному процесі вищих навчальних закладів України. Як наслідок, змінюється зміст навчання, що становить основу як теоретичної, так і практичної підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних не тільки володіти інформацією, а й уміти орієнтуватися в сучасних технологіях, аналізувати та використовувати їх, бути мобільними, опановувати нові педагогічні, інформаційні, виробничі технології, знати та вміти застосовувати різні методики роботи з інформаційними джерелами, постійно оновлювати власні знання, самонавчатися, розширювати спектр необхідних умінь і навичок. За такого підходу увага викладачів вищих навчальних закладів зосереджується на навчально-пізнавальній діяльності студентів, яка спирається на ініціативність і відповідальність.

Головна мета сучасної вищої педагогічної освіти – формування особистості майбутнього педагога професійного навчання, компетентного та відповідального, здатного проводити навчання у відповідності до сучасних вимог суспільства, а також вміти аналізувати техніко-технологічну інформацію, мобілізуватися на розв'язанні проблемної ситуації й оперативно ухвалювати відповідальні рішення. Це засвідчує необхідність формування в майбутніх викладачів професійного навчання інженерної компетентності.

Як багатовимірний феномен компетентність досліджена в роботах В. Бездухова, А. Бойко, С. Гончаренка, О. Дахіна, Б. Ельконіна, А. Маркіна та ін. Питання професійної підготовки на основі компетентнісного підходу розглянуто у працях В. Болотова, В. Бондаря, В. Гавриш, С. Золотухіної, Л. Кравченко, Т. Рогової та ін. Визначення ключових компетентностей подано в роботах Є. Зеєра, І. Зимньої, Г. Селевка, П. Третьякова, А. Хуторського та ін.

Ключові компетенції як базові професійної підготовки визначають Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, Л. Пращенко та ін. Проблема формування професійної компетентності випускників вищих педагогічних навчальних закладів присвячено дослідження І. Закирьянової, Л. Карпової, М. Михайліченка, С. Ракова, В. Саюк, Л. Хоружої та інших науковців. Фахову компетентність викладача вищого педагогічного навчального закладу досліджували О. Губарева, С. Демченко, І. Міщенко, М. Михаськова, О. Полуніна, Л. Шевчук та ін.

Інженерна компетентність переважно розглядається в наукових працях, що пов'язані з аспектами удосконалення професійної підготовки випускників інженерних спеціальностей вищих технічних навчальних закладів (О. Піралова, Т. Ткачова та ін.). Науково-методичні аспекти формування інженерної компетентності майбутнього викладача професійного навчання розглянуто у працях І. Белоновської, Є. Голубницької та ін.

Дослідження вітчизняних (Н. Бахарева, В. Бобрикова, А. Добрякова, В. Жураковського, Р. Заріпова, Р. Петруневої, Е. Печерської, Ю. Похолкова, В. Приходько, З. Сазонова, Н. Селезневої, Ю. Татура, І. Федорова, А. Чучаліна) і зарубіжних науковців (R. Oxford, R. Scarcella, E. Stewick, E. Tarone, D. Yule, S. Sarback, T. Schultz, L. Thurow, A. Touraine, N. Stromquist, S. Appleton, J. Schriewer, L. Devis та ін.), переконують, що в сучасній вищій професійній освіті стало актуальним формування інженерної компетентності фахівця, яка повинна базуватися на розумінні інженерної компетентності як нової інтеграційної динамічної особистісної якості сучасного фахівця та результату професійної освіти. Виходячи з огляду стану дослідження даної проблеми спостерігаємо недостатню її вивченість у науковій та педагогічній практиці.

Метою статті є виявлення закономірностей формування складових інженерної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання у процесі фахової підготовки.

Аналіз науково-педагогічних і методичних праць виявив, що інженерна компетентність є особистісним новоутворенням, характерним для випускників технічних спеціальностей. Однак, для викладачів професійного навчання ця здатність є обов'язковим компонентом професійно-педагогічної діяльності, оскільки навчання у професійно-технічних навчальних закладах спрямовано на підготовку фахівців робітничих професій масового виробництва, а зміст навчання побудований за принципом політехнізму та техніко-технологізму.

Підготовка фахівців інженерно-педагогічних спеціальностей у вищому педагогічному навчальному закладі базується на поєднанні педагогічних технологій з науково-виробничими та інноваційними, що створює належні умови для формування інженерної компетентності майбутніх викладачів.

Теоретичний аналіз прогресивної педагогічної думки дозволив виявити, що формування інженерної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання проявляється через групи закономірностей: обумовленості, становлення, розвитку, актуалізації та результативності.

Закономірність обумовленості визначає, що процес формування інженерної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання обумовлено ціннісно-змістовим відношенням до професійної освіти, самоосвіти та інженерно-педагогічної діяльності. Процес формування визначається досвідом соціальної, освітньої, наукової та виробничої діяльності викладачів професійно-технічних навчальних закладів. Обумовлюється суб'єкт-суб'єктним характером відношень як в освітньо-науковому, так і в навчально-виробничому процесах підготовки професіоналів, а також інноваційним підходом до педагогічних проєктів, технологій та змісту освітніх програм, що реалізують інженерно-технічну підготовку. На процес формування інженерної компетентності впливають особливості виробничо-економічного розвитку регіону, регіональної системи професійної освіти й результативність взаємозв'язку між освітніми та виробничими структурами й рівнем їхнього потенціалу.

Найбільш розвинутими галузями промисловості Полтавського регіону є машинобудування і металообробка, харчова та легка, з інших галузей важливим є виробництво будівельних матеріалів. Деревообробна галузь розвивається переважно як складова виробництва будівельних матеріалів, а також як окрема меблева промисловість. Аналіз тенденцій і закономірностей розвитку деревообробної та меблевої промисловості Полтавського регіону, свідчить про те, що поряд із певними позитивними змінами, які відбуваються в галузях промисловості, як і в економіці країни в цілому, виникає ряд значних негативних явищ. Серед них необхідно відзначити суттєве скорочення виробництва товарів, зростання їх вартості, зменшення обсягів їх реалізації, різної швидкості зростання цін по галузях, зниження рівня задоволення в них потреб споживачів, а також нестача кваліфікованих фахівців даної галузі [2]. Останню проблему пов'язуємо зі скороченням професійно-технічної освіти, зменшенням кількості навчальних закладів в регіоні, а в більшості з існуючих відсутністю напрямів підготовки робітників за кваліфікацією столяр, столяр-будівельник, тощо. Тому ще раз звертаємо увагу на актуальності обраної теми дослідження, адже формування належного рівня професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів залежить від наявності оптимального рівня інженерної компетентності випускників.

Закономірність становлення розглядає процес формування інженерної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання як феномен професійного становлення особистості й виявляється її ключовим моментом. Інженерна компетентність викладача базується на індивідуальних здібностях та особистісних якостях майбутніх викладачів, залежить від якості навчальної роботи студентів і рівня сформованості всіх складових інженерної компетентності, що розвиваються в умовах динамічних навчально-виробничих відносин під час проходження навчальної технологічної практики та неперервної освіти формальної, неформальної та інформальної (згідно з Меморандумом Європейської комісії 2000) [6].

Формування інженерної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання відбувається на всіх етапах навчального процесу у вищому педагогічному закладі. Вивчення навчальних предметів циклу загальної підготовки забезпечує формування ціннісно-мотиваційної, когнітивної та дослідницько-рефлексивної складових інженерної компетентності. Поряд із цим цикл професійної підготовки забезпечує формування переважно когнітивного, процесуально-діяльнісного та ергономічного складників.

Особливістю фахової підготовки викладачів професійно-технічних навчальних закладів є виробнича діяльність, залучення до якої відбувається впродовж всього періоду навчання. Спочатку, на перших курсах, – це виробниче навчання в навчально-виробничих майстернях вищого навчального закладу. На другому та третьому році навчання студенти проходять навчальну технологічну практику на виробничих підприємствах міста й області. А відтак, розвиваються в умовах динамічних навчально-виробничих відносин між навчальним майстром та учнями, між технологом, майстром виробничого потоку і робітниками підприємства.

У період проходження навчальної технологічної практики студенти знаходяться в епіцентрі протиріч між навчально-дослідними завданнями практики, які ставить навчальний заклад відповідно до програми практики, та

виробничими завданнями, які ставлять керівники виробничих ділянок підприємства, де працює студент-практикант під час проходження практики. Щоб ефективно й якісно вирішити всі поставлені завдання студенту необхідно мобілізувати всі свої теоретичні знання та практичні навички, особистісні якості етичного спілкування з колегами та керівництвом. Поряд із виконанням виробничих завдань студент повинен слідкувати за роботою робітників підприємства, аналізувати та вивчати технологічні процеси, звичайно, під керівництвом та за підтримки викладачів вишу, які є керівниками практики й постійно знаходяться на виробництві зі студентами. Саме керівники практики спрямовують та акцентують увагу студентів на нові технології, сучасне обладнання й пристосування, які застосовуються на виробництві, допомагають проаналізувати та виконати навчально-дослідні завдання технологічної практики. Тому, на нашу думку, навчальна технологічна практика найбільш комплексно сприяє формуванню всіх складників інженерної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання.

Поряд із формальною освітньо-професійною програмою підготовки викладачів спеціальних дисциплін і професійного навчання реалізується неформальна освіта. У рамках проекту «Європейський центр Знань про Молодь» неформальна освіта розуміється як «будь-яка організована поза формальною освітою освітня діяльність, що доповнює формальну освіту, забезпечує засвоєння тих вмінь і навичок, що необхідні для соціально та економічно активного громадянина країни. Ця освітня діяльність структурована, має освітні цілі, визначені часові рамки, інфраструктурну підтримку та проходить усвідомлено. Отримані знання звичайно не сертифікуються, хоча це можливо» [1, с. 28]. Неформальна освіта (non-formal education – англ.) – у міждисциплінарному словнику визначається як освіта, по завершенню якої не передбачається отримання дипломів. Ця освіта спрямована на задоволення особистісних інтересів, необхідних людині у побуті і спілкуванні [8].

У Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка, на базі якого здійснювалась апробація педагогічних умов формування інженерної компетентності в майбутніх викладачів професійного навчання, неформальна освіта реалізується через позанавчальну наукову діяльність. Студенти спеціальності 015 Професійна освіта (Деревообробка) активно залучаються до наукових гуртків і товариств, участі у предметних олімпіадах і конкурсах наукових робіт, позанавчальної творчо-пізнавальної діяльності. Розробка, презентація та захист наукових проектів сприяють розвитку когнітивного та дослідницько-рефлексивного складників інженерної компетентності майбутніх викладачів.

Закономірність розвитку пов'язуємо з тим, що всі складники інженерної компетентності та рівні їх сформованості схильні до постійних змін у соціально-виробничому, особистісному та освітньому аспектах. Зміна особистісно-професійних якостей майбутнього викладача відбувається поетапно і включає пошуково-пропедевтичний, когнітивно-діяльнісний та практично-креативний етапи формування інженерної компетентності. Реалізація етапів здійснюється в організаційно-педагогічних умовах здобуття вищої інженерно-педагогічної освіти. Зміни у процесі формування та структурі інженерної компетентності пов'язуємо зі зміною вхідного рівня загальноосвітньої підготовки абітурієнтів, зміною освітніх програм і навчальних планів, вимог до рівня освітньо-

професійної кваліфікації випускників вищих навчальних закладів, а також зі змінами у виробничих технологіях, модернізації оснащення виробничих процесів і зміною професійних вимог до робітників та фахівців виробничої галузі.

Оскільки до вищого навчального закладу нарівні вступають як випускники загальноосвітніх навчальних закладів, так і професійно-технічних, то виникає нерівнозначність вхідного рівня підготовки абітурієнтів. Випускники професійно-технічних освітніх закладів мають вищий рівень професійно-практичної підготовки, тому швидкість та якість засвоєння фахових дисциплін у них значно вищі. А відтак, зміст, методи та форми навчання повинні бути мобільними, варіативними та диференційованими, орієнтованими на різний контингент студентів. У цілому навчальний процес має бути побудований таким чином, щоб забезпечити посилюваними завданнями студентів із низьким рівнем і творчими науково-пошуковими – студентів з високим рівнем. Ліміт часу, обсяг навчального навантаження, що відводиться на самостійну роботу студентів, дозволяє корегувати навчальну діяльність студентів таким чином, щоб забезпечити максимальну кількість випускників із допустимим та оптимальним рівнем сформованості інженерної компетентності.

Закономірність актуалізації інженерної компетентності відбувається з різною інтенсивністю в залежності від змін, що відбуваються на попередніх рівнях освіти студентів (середньої загальної, середньої технічної, вищої), а також в залежності від змін у досвіді соціальної та виробничої діяльності студентів. Формування кожного складника інженерної компетентності відбувається не синхронно. Якщо на певному етапі більш інтенсивно відбувається формування одних складників, то на наступному – інших. Формування інженерної компетентності активізується завдяки застосуванню технологій контентного навчання в умовах навчально-наукового та навчально-виробничого процесів; забезпечується активною суб'єктною позицією всіх учасників навчального, наукового та виробничого процесів; пов'язаний з неоднозначним впливом регіональних особливостей і реалізацією інтеграційних процесів у освітній та виробничій галузях.

Основною характеристикою контентного навчання є моделювання не тільки предметного, але й соціального змісту майбутньої професійної діяльності, яке реалізується на практиці за допомогою системи нових інноваційних форм і методів роботи. Таке навчання надає цілісності, системної організованості, практичності й особистого переходу діяльності у професійну з відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, дій [5]. Контентне навчання орієнтується на те, що знання, уміння, навички даються не як предмет, на який повинна бути спрямована активність студента, а в якості засобу вирішення завдань діяльності фахівця. Якщо ж бути зовсім точним, то контентне навчання розглядає навчання і працю не як різні види діяльності, а як два етапи розвитку однієї і тієї ж діяльності в генезі [3].

Актуалізацію формування інженерної компетентності пов'язуємо із професійною практичною діяльністю викладача в певній галузі виробництва, зокрема деревообробній. У центрі професійної діяльності фахівців деревообробної галузі знаходяться основи техніки та технології праці, що складають ядро, теоретичну базу професії (рис. 1). Другий шар формує професійна виробнича діяльність. Третій шар – це соціально-психологічний контекст, в якому відбувається виробнича діяльність, наприклад, виробничі

взаємовідносини, суспільне ставлення до професії (престижність). Обрамленням моделі професії можуть виступати етичні, екологічні, естетичні та ергономічні аспекти професії.

З огляду на модель професійної діяльності фахівця деревообробної галузі розуміємо, що важливим у процесі навчання є не лише засвоєння основ техніки та технології виробництва, оволодіння практичною виробничою діяльністю також виступає складовою частиною професії. Найважливішим у професійній діяльності є те, що випускнику на виробництві найскладніше освоїти саме той соціальний контекст, в якому він буде працювати, ті виробничі відносини в колективі, які вчать не предметним діям, а соціальним вчинкам.

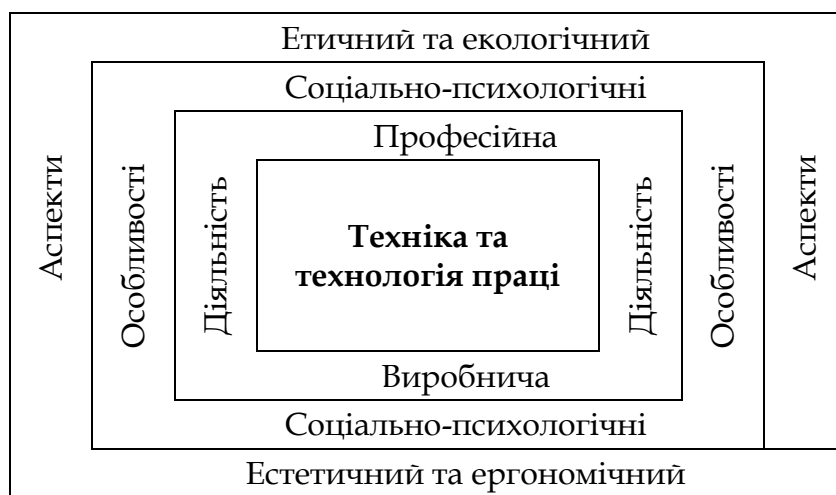


Рис. 1. Модель професійної діяльності фахівця деревообробної галузі

Упровадження контентного навчання дозволяє вирішити протиріччя між суспільними аспектами певної професії та індивідуальною формою її прояву. У традиційній формі організації навчального процесу студент отримує тексти, знання, які відірвані від змістотворних контекстів його майбутньої професії, наприклад, майбутні викладачі професійного навчання не розуміють, навіщо їм вивчати інтеграли або опановувати основи економічної та політичної теорії.

З метою усунення таких недоречностей пропонуємо реалізувати контентне навчання, яке спрямовує кожен навчальний предмет на активізацію майбутньої професійної діяльності. Коли результатом вивчення кожного предмета є формування фахових компетентностей майбутнього фахівця. Навчання ж тоді цінно, коли воно детерміновано майбутнім, коли вчить з випередженням, готує фахівця до завтрашнього дня.

Побудова навчального процесу на базі технології контентного навчання дозволяє максимально наблизити зміст і процес навчальної діяльності студентів до їх подальшої професії. У різноманітних формах навчальної діяльності поступово ніби промальовується зміст майбутньої спеціальності, що дозволяє ефективно здійснювати розвиток інженерної компетентності майбутніх випускників.

Закономірність результативності. Результатом навчання майбутніх викладачів професійного навчання є формування нової інтегральної професійно-особистісної якості – інженерної компетентності, взаємозв'язок між рівнями й етапами якої носить нелінійний характер і визначається як зовнішніми, так і внутрішніми факторами, що забезпечують відповідний рівень сформованості інженерної компетентності.

До внутрішніх факторів відносимо особистісні якості майбутніх викладачів. Сучасні випускники вищих закладів освіти повинні бути ініціативними, активними, творчими у професійній діяльності. Конкурентоспроможними на ринку праці будуть фахівці з ініціативною позицією у трудовій діяльності, які можуть приймати рішення і нести за них відповідальність. Такі особистісні якості можуть бути вродженими завдяки темпераменту, а можуть бути сформованими впродовж грамотно побудованої системи неперервної освіти, коли студенти є активними учасниками навчального процесу [7].

Традиційне навчання в силу своєї авторитарності не дає студенту рівне з викладачем право на активність, не стимулює перехід студента з позиції споживача навчальної інформації в позицію творця своїх знань і самого себе. Навчальна діяльність орієнтує студента на минулий соціальний досвід, а особистісний сенс для нього має використання цих знань у майбутній діяльності як засобу продуктивної праці.

Схема активної професійної діяльності (рис. 2) є універсальним алгоритмом як виробничої, так і навчальної діяльності, тому може служити прототипом пізнавальної діяльності студента в навчанні контекстного типу. У ній моделюється повний цикл мислення – від зародження проблемної ситуації, породження пізнавальної мотивації до знаходження способів вирішення проблеми та докази її правильності.

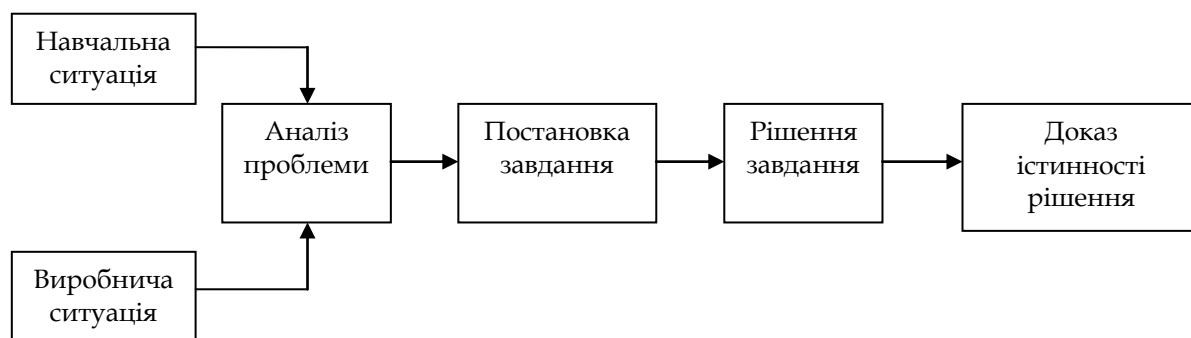


Рис. 2. Схема активної професійної діяльності

Отже, на результативність навчання, а зокрема на рівень сформованості компетентностей випускника впливає активна позиція та діяльність учасників навчального процесу.

На формування інженерної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання спрямовано ряд навчальних дисциплін загальної та професійної підготовки. Більшість предметів циклу професійної підготовки мають інженерно-технічне спрямування (інженерна та комп'ютерна графіка, технічна механіка, технологічне обладнання галу, технологія виробів із деревини, проектування деревообробних підприємств та ін.).

Серед зовнішніх факторів, що впливають на результативність процесу формування інженерної компетентності викладачів, є впорядкована структура вищої освіти, що регламентована законом «Про вищу освіту» (2014 р.). Нині студентство має право обирати четверту частину навчального контенту, а відповідно спрямовувати свою освіту відповідно до особистісно-соціальних потреб у професійній діяльності. Реалізація закону «Про вищу освіту» (2014 р.) відкриває шляхи до вільної траєкторії в навчанні, яку мають право формувати самі здобувачі вищої освіти.

Політехнізм та техніко-технологічний аспект професійної підготовки робітників у професійно-технічних навчальних закладах визначається рівнем фахової інженерної та педагогічної підготовки викладацького складу навчального закладу. А відтак, інженерна компетентність набуває особливого значення при підготовці майбутніх викладачів професійного навчання. Отже, інженерна компетентність є структурним компонентом професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача професійного навчання.

У процесі нашого дослідження було визначено наступні групи закономірностей: обумовленості, становлення, розвитку, актуалізації та результативності. Характеристика кожної групи розкриває особливості формування окремих складників інженерної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка. Зміст статті дозволяє зробити висновки, що наукове обґрунтування закономірностей формування складових інженерної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання у процесі фахової підготовки створили теоретичну основу для подальшої розробки процесу формування інженерної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богдзевич А. Тренер – группа – семинар: другой путь образования молодежи. / А. Богдзевич, О. Иванова, А. Назина. – Берлин : Robert Bosch Stiftung, 2009. – 139 с.
2. Валентієва О. В. Галузева структура промисловості Полтавського регіону та її характеристика / О. В. Валентієва // Економіка промисловості України : Зб. наук. пр. – Київ : РВПС України НАН України. – 2000. – С. 236–242.
3. Вербицький А. А. Формування у вихованців позашкільних навчальних закладів базових компетентностей [Текст] : монографія / [В. В. Вербицький та ін. ; за ред. В. В. Мачуського] ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т проблем виховання. – Харків : Друкарня Мадрид, 2015. – 329 с.
4. Дейнеко С. В. Педагогічна компетентність учителя як умова та засіб гуманізації освітнього середовища [Текст] / С. В. Дейнеко // Управління школою: Науково-методичний журнал. – 2007. – № 4. – С. 2–7.
5. Іщук В. Використання контекстного навчання під час проходження педагогічної практики майбутніми вчителями фізичного виховання в школі / Валерія Іщук // Гуманітарний вісник. – 2012. – № 26. – С. 119–121.
6. Меморандум Європейської Комісії 2000. Рекомендація 1437 (2000) Про неформальну освіту. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.europeans.org.ua/memoran.html> (дата звернення: 17.11. 2016). – Назва з екрану.
7. Ничкало Н. Г. Развитие в Украине исследований по проблемам педагогики и психологии профессионального образования на рубеже столетий [Текст] / Н. Г. Ничкало; Европейский фонд образования, Национальный наблюдательный центр Украины. – К. : Науковий світ, 2001. – 67 с.
8. Сігаєва Л. Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина ХХст.-початок ХХІ ст. : [монографія] / за ред. С. О. Сисоевої / АПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – К. : ТОВВД «ЕКМО». – 2010. – 420 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Семеновська Л.А.



ШКІЛЬНА МАТЕМАТИЧНА ОСВІТА В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

У статті визначено, що фундаментальна природничо-математична освіта є одним з основних факторів розвитку особистості. Автором проаналізовано та узагальнено різні підходи до підвищення рівня довузівської математичної підготовки студентів першого курсу навчання інженерних спеціальностей технічного ВНЗ в Україні та за кордоном, зокрема у Німеччині, США, Австрії. Прослідковано, в якому стані перебувають знання абітурієнтів з математики, на прикладі, одного із ВНЗ України, а саме Вінницького національного технічного університету. Наведено результати дослідження шкільного рівня математичної підготовки студентів першого курсу факультету машинобудування та транспорту. Проведено порівняльний аналіз результатів написання «нульової» контрольної роботи із елементарної математики, середнього балу атестата та ЗНО, який показав, що результати навчання студентів з вищої математики не підтверджуються з балами відповідних сертифікатів ЗНО.

Ключові слова: абітурієнт, інженерні спеціальності, математична компетентність, шкільна математична освіта.

The article stipulates that the fundamental natural and mathematical education is a major factor in the development of the individual, needs updating its content with regard to social requests and needs of innovative development of science and industry, the introduction of modern teaching methods, improving the mechanisms for evaluating the results of training activities. And that level of mathematical training school affects the subsequent formation of mathematical competence of students of engineering specialties. The author analyzed and summarized the different approaches enhance mathematical training first-year students study engineering graduates of technical universities in Ukraine and abroad, in particular in Germany, the USA, Austria. The results of the research school of mathematical preparation of students of engineering and transport Vinnitsa National Technical University.

Keywords: applicant, specialty engineering, mathematical competence, school mathematical education.

Шкільна освіта перебуває у постійному русі змін і реформ, що відбуваються повсякчасно. Питання розвитку природничо-математичної освіти – це стратегічні питання державної ваги. Фундаментальна природничо-математична освіта є одним із основних факторів розвитку особистості, що потребує оновлення її змісту з урахуванням суспільних запитів, потреб інноваційного розвитку науки та виробництва, запровадження сучасних методів навчання, удосконалення механізмів оцінювання результатів навчальної діяльності. І саме рівень шкільної

математичної підготовки накладає свій відбиток на подальше формування математичної компетентності абітурієнтів інженерних спеціальностей.

Проблему розвитку шкільної математичної освіти досліджувало чимало відомих учених. Ці питання знайшли відображення в історико-педагогічних дослідженнях Г. Дорофєєва, О. Мельничук, К. Рибнікова, А. Столяра, Л. Фрідмана, М. Шабаєвої, частково в дисертаційних роботах Н. Баглаєвої, О. Брежнєвої, Л. Гайдаржийської та ін. Так, проблему становлення змісту шкільної початкової математичної освіти в Україні в 60-ті роки XIX – 30-ті роки XX століття вивчала Н. Міськова. Питанням математичної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів на сьогодні приділяли увагу такі провідні математики-методисти як І. Главатських, О. Євсєєва, Т. Крилова, Л. Кудрявцева, Т. Максимова, Г. Михалін, В. Петрук, М. Працьовитий, І. Скафа, З. Слєпкань, В. Треногіна та ін. Вони однакові в тому, що вирішення проблеми підвищення якості математичної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів пов'язані, перш за все, із глибоким освоєнням студентами основ математичної науки, умінням бачити й використовувати внутрішньопредметні й міжпредметні зв'язки, прикладну спрямованість курсу вищої математики, що забезпечить формування математичної компетентності майбутнього інженера.

Мета даної статті – проаналізувати та узагальнити різні підходи підвищення рівня довузівської математичної підготовки студентів першого курсу навчання інженерних спеціальностей технічного ВНЗ.

Особливо важливою фізико-математична наука є для фахівців інженерно-технічного профілю. Доведено, що при вивченні цієї науки у будь-якого фахівця закладається не тільки методологічний, але й психофізіологічний фундамент системного, логічного та критичного мислення, що є життєво необхідним.

Фундаментальні математичні знання лежать в основі інтелектуальних можливостей особистості, творчого конструювання, навичок дослідницької діяльності, сприяють формуванню продуктивних типів мислення і способів логічного аналізу.

«Фундаментальні знання – це найбільш стабільні та універсальні, загальнотеоретичні знання зміст яких характеризується максимальною узагальненістю та структурованістю певним чином, розкриває і визначає різноманітність внутрішніх та зовнішніх зв'язків даних» [1, с. 34].

Отже, для отримання якісної математичної освіти інженерами необхідно, з одного боку, збільшувати якісний рівень фундаментальної складової математичної підготовки, а з іншого боку – збільшувати її професійну спрямованість.

Останнім часом все частіше спостерігається тенденція зниження середнього рівня шкільної математичної підготовки у студентів інженерних спеціальностей технічного ВНЗ. Як наслідок відбувається підсилення диференціації студентського колективу за шкільним рівнем знань, а після першої ж сесії – закріплення цього розділення за рівнем знань, отриманих в першому семестрі і семестрових оцінок. Розслоєння викликає ослаблення мотивації навчання у студентів, які мають бажання вчитися, але відчувають об'єктивні труднощі в процесі навчання. Психолого-педагогічні дослідження показують, що математика більше, ніж інші науки, викликає у людини фрустрацію в процесі її вивчення. У психології показані як позитивна, так і негативна сторони фрустрації. Подолання фрустраційних ситуацій сприяє розвитку особистості, а їх частий вплив веде до її

пригнічення, регресу. В подоланні фрустрації і полягає одна із складових впливу математики на особистість студента першого курсу технічного ВНЗ. У деяких країнах (Німеччина, Франція, Японія) під час викладання математичних курсів враховується те, що студенти першого курсу прийшли у ВНЗ із середніх навчальних закладів різного типу і мають неоднаковий рівень математичної підготовки [2, с. 167].

У Німеччині, наприклад, проводячи тестування першокурсників, в тести включають питання, які не розглядались на деяких рівнях навчання і таким способом виділяють студентів, які потребують «вирівнюваного» курсу математики, що доповнює, поглиблює та систематизує їх знання. Саме тому дії по «вирівнюванню» математичних знань, коректуючі математичні курси, відіграють значну адаптаційну роль в процесі навчання на першому курсі. В США існують багаточисельні «лікувальні» курси, з допомогою яких студенти можуть коректувати свої математичні знання у відповідності до вимог вищої школи [4].

Один із «лікувальних» курсів США називається «Знищення страху перед математикою». Уже в самій назві закладена психологічна значимість підвищення рівня довузівської математичної підготовки студентів першого курсу [3].

Головним принципом вищої освіти в Німеччині є «академічна свобода» – система, яка дозволяє будь-якому студенту самостійно визначати перелік дисциплін для вивчення, які згодом ввійдуть в його диплом. Система вищої освіти у країні також передбачає суміщення навчального процесу з науковими дослідженнями. Ці особливості визначають графік навчального процесу в університетах: кожний семестр складається із лекційних періодів (14-20 тижнів) і нелекційних, під час яких студент займається самостійною науковою роботою. Технічні університети (Technische Universitäten) фокусують увагу своїх студентів на певних напрямках: технічних, природничо-наукових, економічних спеціальностей. Але, незважаючи на більш прогресивну систему навчання, їхні викладачі ВНЗ відмічають, що німецькі студенти інженерних спеціальностей змушені перервати навчання, оскільки вони не в силах здолати вузівський курс математики. І це стосується не тільки курсу математики ВНЗ, виявляється існують ще більші проблеми із засвоєнням шкільної програми. Все це стосується кожного другого студента, який навчається на технічних спеціальностях. Таку сумну статистику містять спеціальні дослідження, проведені Аахенською спеціальною вищою школою (тип ВНЗ в Німеччині та Австрії, де надається освіта за спеціальностями практичної спрямованості). У цьому ВНЗ для майбутніх інженерів був проведений вступний тест з математики. Складність за німецькими мірками оцінювалась як «другий ступінь I», що відповідає рівню 10 класу (після нього в Німеччині підлітки ще не один рік навчаються – хто в невибагливій «хауптшколе», хто в більш серйозній «реальшколе», а хто і в класичній гімназії). І ось результати тестів: із можливих 56 пунктів випускники загальних шкіл набрали 20,3, гімназисти із звичайною математичною підготовкою – 30,5 пунктів, а з розширеною – 36,8 пунктів. Професор математики Криста Полячек [4] пояснила, що 23 пункта – це рубіжний показник. І той, хто опускається нижче нього, практично не має шансів успішно завершити курс вищої освіти. На її думку, гімназисти в принципі мали б набрати не менше 45 пунктів.

Закон зобов'язує ВНЗ приймати студентів без іспитів, тому результати подібних тестів ні на що не впливають, крім того, що дають викладачам зрозуміти, з ким їм прийдеться мати справу. А тести підтверджують наявність

серйозної проблеми: шкільна математична підготовка тих, хто хоче присвятити себе інженерній діяльності, з кожним роком стає все гіршою. Якщо взимку 2007/2008 років кожний третій майбутній студент був спроможний розв'язати рівняння з простими дробами, то вже через три роки пізніше це було під силу тільки кожному десятому. Навіть ті, хто приносив зі школи непогані оцінки, мали значні прогалини в математичній підготовці, адже використанню формул під час розв'язування рівнянь, а також вивченню геометрії та тригонометрії у школі приділяється все менше уваги.

Автори ще одного дослідження [5] десять років збирали результати подібних тестів – їх набралось аж 26 тисяч – проводилися в 13 спеціальних вищих школах землі Північний Рейн – Вестфалія. При цьому зараховані абітурієнти в середньому з великими труднощами справлялися тільки із 3-ма з 10 можливих пунктів, хоча складність завдань залишалася незмінною. Результати дозволяють зробити висновок: чітко прослідковується тенденція до погіршення підготовки абітурієнтів. Останнє дослідження, що закінчилося восени 2015 року, це підтвердило. Падіння підготовки простежується у всіх групах абітурієнтів, як у гімназистів, так і випускників загальних шкіл. Викладачі ВНЗ відзначають, що технічні спеціальності зможуть вивчати лише ті, чий результат не нижче 6 пунктів із 10. Зараз його показують менше 40% тих, хто в школі вивчав математику в розширеному обсязі. Можна скільки завгодно говорити, що такий стан викликає занепокоєння, але шкільні навчальні плани, як і раніше, орієнтовані на спотворене розуміння компетентнісного підходу. Професор математики Хайко Кноспе з Кельнської спеціальної вищої школи стверджує, що «людину навчають, де їй знайти те, що допоможе розв'язати задачу. Але якщо їй треба спочатку зрозуміти, що означає квадратний корінь зі ста, а для здійснення підрахунку їй потрібен калькулятор, то вчитися у ВНЗ вона все одно не зможе» [5].

Аахенський професор математики Себастьян Вальхерен покладає провину за наявний стан на концепцію «загальних компетенцій без внутрішнього змісту», в ім'я реалізації якої кілька років тому були змінені всі навчальні програми. Скорочення загального терміну навчання з 13 до 12 років тільки погіршило ситуацію. Катастрофічним ударом для тих хто цікавиться математикою, стала відмова від поглиблених курсів та введення єдиної моделі, заснованої на принципі «одна для всіх».

Приклад США, на думку професора Вальхерен, мав би стати зразком того, що категорично не можна робити. Оскільки в більшості шкіл математика там викладається дуже слабо, то в коледжах введений обов'язковий іспит з цього предмета. Той, хто його не може скласти, має пройти узагальнюючий і повторюючий курс шкільної математики. щось подібне спостерігається і в Німеччині, констатує професор. Але це неминуче відіб'є у багатьох абітурієнтів бажання вступати на інженерні та природничі спеціальності. У США вже не одне десятиліття потреба в таких фахівцях задовольняється за рахунок «понаїхавших». Але німецькі інженерні ВНЗ абсолютно не хочуть, щоб все це призвело до зниження репутації їхніх випускників. Замість цього вони мають намір запропонувати школам ввести розширений курс математики, хоча б у режимі проектної діяльності. Для цього у 17 зацікавлених шкіл збираються направити викладачів ВНЗ у званні «послів математики». Так учням сподіваються дати ті розділи, які були вилучені із загальної програми. Що ж, напевно, це все ж краще, ніж нічого не робити, але великі надії на цю ініціативу покладати навряд чи

варто. Адже справа далеко не тільки в тому, що якісь розділи викреслили з програми: з підручників їх не викреслили і старшокласникам ніщо не перешкоджає ознайомитися з ними. Якщо чогось їм і не вистачає, так це бажання вчитися, засвоюючи матеріал навіть в рамках діючих нині програм. А тоді звідки беруться у ВНЗ першокурсники, які не здатні розв'язати половину завдань за 10 клас?

Система освіти в нашій країні вступила в період фундаментальних змін, що характеризуються новим розумінням цілей освіти, новими концептуальними підходами до розробки і використання навчальних технологій і т. ін. Тому поставлені перед навчальними закладами завдання щодо поєднання навчання з подальшою продуктивною працею, підвищення ефективності навчання можуть бути реалізовані за рахунок зміни ставлення педагогів до навчального процесу, а саме підвищення математичної освіти за умов посилення її прикладного, практичного та політехнічного спрямування.

Прослідкуємо, в якому стані перебувають знання абітурієнтів з математики на прикладі одного із ВНЗ України – Вінницького національного технічного університету. Наведемо результати дослідження шкільного рівня математичної підготовки студентів першого курсу факультету машинобудування та транспорту (всього 45 опитаних).

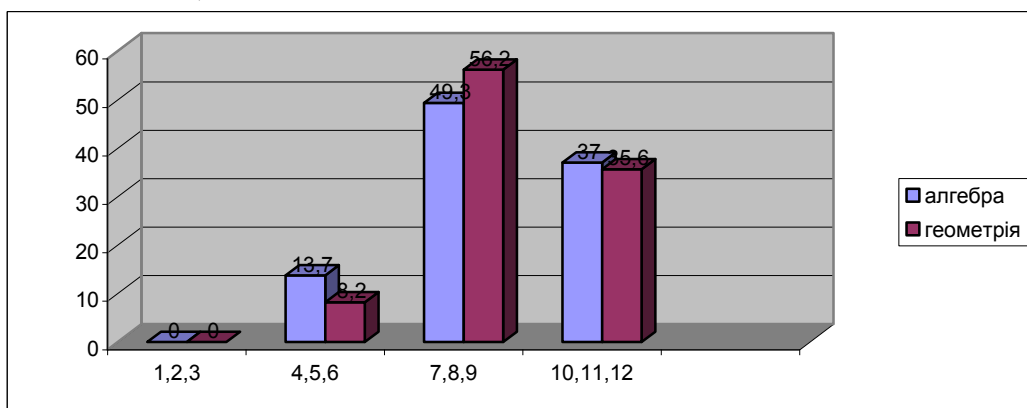


Рис.1. Бал атестата з алгебри та геометрії (%)

Результати зовнішнього оцінювання також засвідчили, що випускники загальноосвітніх навчальних закладів, які брали участь у тестуванні, засвоїли навчальний матеріал із математики переважно на середньому та достатньому рівнях навчальних досягнень. Наприклад, як показано на діаграмі (рис.2), середній та достатній рівні навчальних досягнень із математики мали 26,1% та 67,1% учасників тестування відповідно.

Однією з причин, через яку випускники демонструють низький рівень знань, є незбалансованість навчальних програм, які спрямовані на запам'ятовування великої кількості фактів, а не на формування компетентності з того чи іншого предмету. Крім того, треба вдосконалити самі тести ЗНО. Необхідно давати більше завдань відкритого типу – не «вгадай відповідь», а «напиши відповідь». Адже якщо завдання полягає у виборі однієї правильної відповіді з чотирьох, кмітливий випускник швидко зорієнтується і відкине очевидно неправильні відповіді. Крім того, такі тести перевіряють не так знання, скільки увагу. А талановиті, творчі діти, як правило, не завжди уважні під час складання тесту. Вони допускають механічні помилки, і це знижує оцінку.

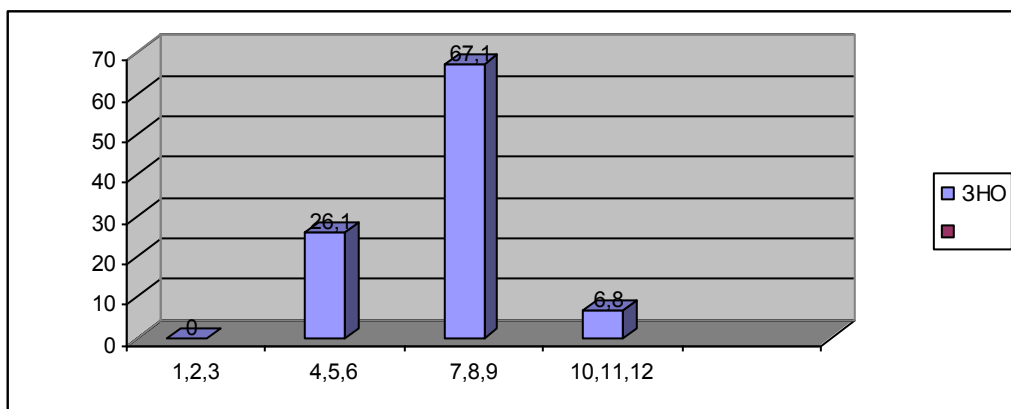


Рис. 2. Розподіл результатів учасників зовнішнього оцінювання з математики за рівнями навчальних досягнень (у %)

Для того, щоб об'єктивно оцінити рівень знань першокурсників з математики на першому занятті з вищої математики ми проводимо «нульову» контрольну роботу із шкільного курсу математики. Мета цієї контрольної робота – визначити, в першу чергу, які знання, вміння та навички притаманні студентам з елементарної математики.

Наведемо приклад одного із білетів завдань «нульової» контрольної роботи.

1. Спростити вираз: $\frac{tg\alpha}{1+tg\alpha} + \frac{tg\alpha}{1-tg\alpha}$

Відповідь: 1) $tg\alpha$; 2) $\cos\alpha$; 3) $tg2\alpha$.

2. Розв'язати нерівність: $27^{2x-1} < \frac{1}{3}$

Відповідь: 1) $\left(-\infty; \frac{1}{3}\right)$; 2) $\left(-\infty; \frac{2}{3}\right)$; 3) $\left(-\infty; \frac{3}{4}\right)$.

3. Площа бічної поверхні циліндра дорівнює $30\pi \text{ см}^2$, а його об'єм дорівнює $45\pi \text{ см}^3$. Знайти висоту циліндра.

4. При яких значеннях x вектори $\vec{a}(x;5;2)$ і $\vec{b}(x;x;3)$ перпендикулярні?

Результати написання роботи зображено на рис.3.

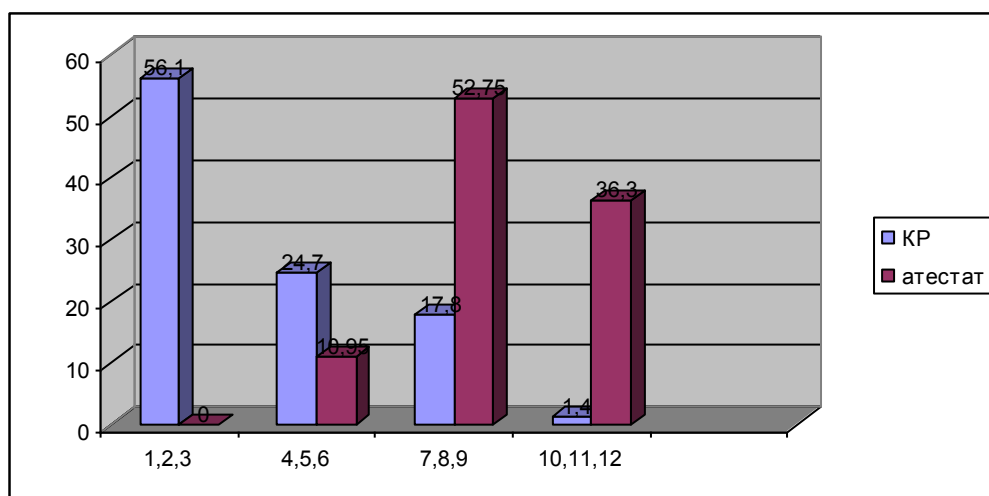


Рис. 3. Результати написання «нульової» контрольної роботи та узагальнені оцінки з атестата (у %)

Отже, результати написання «нульової» контрольної роботи свідчують, що студенти першого курсу недостатньо володіють програмовим матеріалом і не вміють його застосовувати навіть на базовому рівні.

Проведемо порівняльний аналіз результатів написання «нульової» контрольної роботи, середнього балу атестата та ЗНО.

Таблиця 1

Навчальні досягнення студентів (у %)

Оцінки навчальних досягнень	1,2,3	4,5,6	7,8,9	10,11,12
«нульова» КР	56,1	24,7	17,8	1,4
атестат	0	10,95	52,75	36,3
ЗНО	0	26,1	67,1	6,8

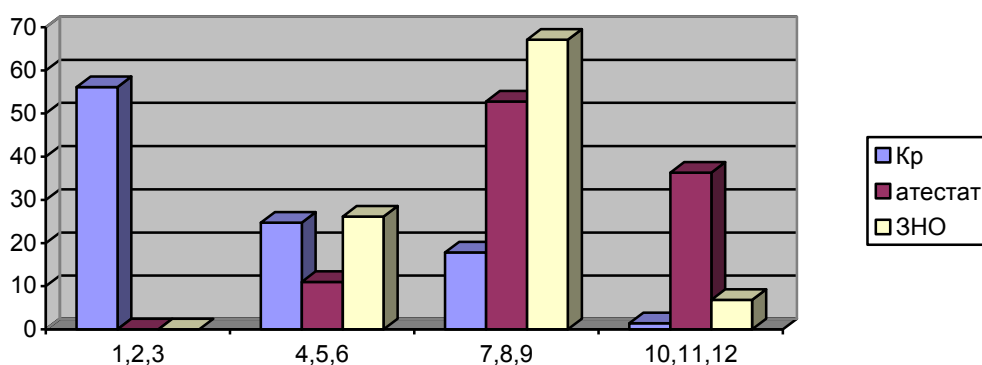


Рис. 4. Порівняльний аналіз результатів контрольної роботи, атестата та ЗНО (у %)

Чим зумовлені такі невідповідності навчальних досягнень з математики першокурсників? Одна із основних причин – це завищування вчителями оцінок у школі, причому сільські вчителі це роблять набагато частіше, ніж вчителі у містах, тобто абітурієнти із сільської місцевості зі своїми «нереальними» балами заздалегідь мають перевагу, ніж випускники міст. Крім того, педагоги досить часто вказують на зменшення годин для вивчення фізико-математичних дисциплін у школі. Але якщо звернутись до світового досвіду таких держав як Сінгапур, Тайвань, Корея, які мають високі досягнення у міжнародних дослідженнях, то в Україні на вивчення математики та фізики відведено стільки ж годин, як і у них, чи навіть більше.

Отже, важливим є не те, скільки часу викрачає вчитель на вивчення теми, а те, як він це робить. Сучасним школярам, в першу чергу, необхідно пояснити для чого вивчається та чи інша тема, навчити їх застосовувати набуті знання та вміння в реальних ситуаціях, тобто сформувати мотиваційно-діяльнісний компонент математичної компетентності, який в подальшому в процесі навчання у ВНЗ набуде остаточної сформованості. Все це можливо досягти завдяки високій кваліфікації вчителів, яка є одним із основних чинників, що визначають рівень шкільної математичної освіти. На жаль, сьогодні досить часто вчителі зосереджують увагу учнів на запам'ятовуванні певних абстрактних алгоритмів дій, а не на організації пошукової діяльності учнів і як наслідок випускники не

готові використовувати математичну освіту в реальному житті, тобто мають неформований операційно-технологічний компонент математичної компетентності.

Висновки:

1. Рівень математичної підготовки школярів України викликає занепокоєння. Необхідно найскоріше вживати систему заходів щодо покращення фундаментальної природничо-математичної підготовки школярів.

2. Бажано відродити діяльність підрозділів довузівської підготовки з різними формами навчання: денною, заочною та дистанційною. Стимулювати їхню діяльність. Це дозволить на першому етапі значно покращити підготовку абітурієнтів з математики, фізики тощо.

3. Результати навчання студентів з вищої математики не підтверджуються з балами відповідних сертифікатів ЗНО, тому зміст відповідних тестових завдань потрібно доопрацювати та додати певну прогностичну складову.

4. З метою забезпечення підготовки елітних інженерних кадрів провідним ВНЗ доцільно встановити мінімальний рівень балів сертифікатів абітурієнтів з математики та фізики не менше 170 (за існуючою системою рейтингових балів) та надати право проводити додаткові творчі випробування.

5. Провідним університетам, метою яких є формування інтелектуальної еліти держави, надати право проводити додаткові творчі випробування, що дозволять їм відібрати «своїх» абітурієнтів, дійсно спроможних і готових до засвоєння глибоких фундаментальних знань.

6. У вищих навчальних закладах необхідно створити ефективну систему управління індивідуальною навчальною діяльністю студентів, що має реалізувати прогностичні можливості календарних атестацій студентів та рейтингових систем оцінювання навчальної діяльності студентів.

Ми переконані в тому, що подальша розробка перерахованих ідей та їх втілення в сучасний навчальний процес з підготовки майбутніх інженерів, дозволять розв'язати проблему підвищення рівня підготовки інженерних кадрів вищої кваліфікації, що володіють високим рівнем математичної компетентності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні тактичних складових, до яких ми відносимо види навчання та педагогічні умови, що проектуватимуть навчально-виховне середовище, яке продукує обставини, що впливають на розвиток професійних та особистісних якостей студентів і врахування яких необхідне для ефективного формування математичної компетентності, зокрема, майбутніх інженерів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Петченко А. М. Фундаментальные науки в системе высшего образования / А. М. Петченко, А. С. Сысоев // Фундаментальна освіта ХХІ століття: наука, практика, методика : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Харків : ХНУБА, 2013. – С. 133–135.

2. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В. П. Беспалько – М.: Издательство Московского Психолого Социального Института. – 2002. – 352 с.

3. Долингер Л. И. Адаптивные методические системы как основа обучения в условиях использования информационных и коммуникационных технологий / Л. И. Долингер // <http://ito/bitpo.ru/2002/html# 1>.

4. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disser Cat <http://www.dissercat.com/content/povyshenie-kachestva-matematicheskoi-podgotovki-studentov-tekhnicheskogo-vuza-s-pomoshchyu-k#ixzz3gw10Tz2T>.

5. Нижегородцев А. Они учились понемногу... / А. Нижегородцев // Вся Европа и Люксембург. – №1(73), 2013. – С. 24–28.

Рецензент: д. т. н., проф. Пашечко М.І.

УДК 330.368

д. е. н., проф. **Шефер М.** (НОА SEPIKE),
к. е. н., доц. **Гетьман О.О.**,
к. держ. упр., доц. **Волкова Н.В.** (УМСФ)

РИНКОВО-ОСВІТНЯ МОДЕЛЬ: НІМЕЦЬКИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ

У статті розглянуто та проаналізовано сучасні наукові підходи до поняття «ринково-освітня модель». Наведено авторське бачення детермінації ринків праці та освітніх послуг. Надана детальна характеристика німецької ринково-освітньої моделі. Проаналізована система освіти в Німеччині. В якості успішної моделі такої освіти авторами наведена німецька брендова модель Duale (дуальної) освіти. Запропоновано адаптивне впровадження вказаної системи у вітчизняну практику.

Ключові слова: ринково-освітня модель, ринок освітніх послуг, ринок праці, дуальна модель, детермінація ринку праці і ринку освітніх послуг, компетенції, компетентності.

The article considers and analyzes the modern scientific approaches to the concept of "market-educational model". An author's vision of the determination of labor markets and educational services has been justified. Detailed description of the German market-educational model has been done. The educational system in Germany has been analyzed. As a successful model of education, authors presented the German brand model of Duale (dual) education. An adaptive implementation of this system in domestic practice has been proposed.

Keywords: market-educational model, market of educational services, labor market, dual model, determination of the labor market and the education market, competence, competencies.

Сучасний глобальний ринок праці вимагає висококваліфікованих фахівців, здатних гнучко реагувати на будь-які зміни. Розвиток системи освіти є невід'ємним від розвитку економіки будь-якої держави. Більше того, в умовах ринкової економіки збалансоване та узгоджене функціонування ринків праці та освітніх послуг є запорукою ефективного соціально-економічного розвитку. Підвищення гнучкості і відкритості української системи освіти, створення професійних міжкультурних комунікацій, інтеграція її до загальноєвропейського освітнього простору – все це вимагає підвищення конкурентоспроможності освітніх послуг. Тому наразі постало питання про формування ефективної ринково-освітньої моделі, яка б відповідала вказаним умовам.

Узгодження функціонування ринків праці та освітніх послуг в Україні ускладнене проблематичністю прогнозувати динаміку розвитку ринку праці останнім часом та розвитком вітчизняної системи освіти, яке відбувається

«навздогін» розвитку економіки. Крім того, існує суперечливість у вимогах ринку праці: з одного боку, ринок вимагає від працівника високого професіоналізму, що досягається вузькою спеціалізацією, а, з іншого, – на ринку зростає попит на «універсальних», «гнучких» професіоналів, котрі отримали фундаментальну університетську освіту. Проблеми «незатребуваності» фахівців певних спеціальностей та складнощі у працевлаштуванні випускників, у тому числі випускників з вищою освітою, є проявом як кількісної невідповідності попиту і пропозиції на ринку праці, так і якісної невідповідності вимог роботодавців до компетенцій студентів. Державне замовлення, в умовах якого здійснюється «обов'язкова» підготовка фахівців в Україні, є неефективною формою організації освітніх процесів, оскільки його обчислення зовсім не враховує потреб міжгалузевого балансу (МГБ) у забезпеченні ринку праці та сучасних потреб роботодавців, це позначається на якості надання освітніх послуг – вона стрімко падає. Тому важливим є вивчення успішного європейського досвіду з цього питання та його грамотна імплементація.

Вище названими проблемами опікувалися багато зарубіжних і вітчизняних науковців, серед яких слід відмітити концептуальні праці Г. Коджаспірова, В. Симоненка, І. Сігова, О. Атлягузової, О. Смирнової, В. Горової, В. Шадрикова, О. Борисової, О. Пономарьова, І. Васильєва та багатьох інших. В їхніх наукових працях було здійснено спроби концептуалізації «ринково-освітньої моделі» в пострадянському просторі. Але, як показують сьогоденні реалії, і донині не сформовано ефективної моделі надання освітніх послуг. Тому нами вбачається дієвим запозичення європейського досвіду (зокрема, німецького) в побудові практично орієнтованої системи освіти за типом «дуалізації».

Мета статті – опис німецького досвіду надання освітніх послуг і пошук шляхів підвищення конкурентоспроможності освітньої системи в Україні.

У сучасній науковій літературі зустрічаються поняття ринкової та освітньої моделей. Існуючі моделі ринкових систем відрізняються ступенем втручання держави. Освітня модель, за визначенням педагогічного тлумачного словника, – це освітня система, що включає в себе загальні цілі та зміст освіти, проектування навчальних планів і програм, управління навчальним процесом, моделі групування учнів (студентів), методи контролю, звітність, способи оцінки процесу навчання [1].

У рамках освітніх парадигм виникають різні моделі освіти. Їх виділяють за змістом, підходами до навчання та типом управління (організації). За підходами до навчання розрізняють такі класичні моделі освіти, як європейська, американська, радянська, сучасна японська. Одна із класифікацій виділяє три освітні моделі (моделі організації освіти): авторитарну, маніпулятивну, гуманістичну. У світовому освітньому просторі в даний час діють наступні моделі професійної освіти (моделі організації освіти): 1) модель освіти як державно-відомчої організації; 2) традиційна модель; 3) модель розвиваючої освіти; 4) раціоналістична модель; 5) гуманістична (феноменологічна) модель; 6) неінституціональна модель; 7) модель освіти протягом усього життя [2].

Ринкова складова в освітній моделі визначає функціонування системи освіти у ринковій економіці, в якій рішення, що стосуються обсягів надання освітніх послуг, їх ціноутворення, витрат на освіту, інвестицій в освітню складову людського капіталу, розподілу випускників базуються на попиті та пропозиції, вільному коливанні цін, здійснюються через ринок освітніх послуг і ринок праці.

Синтезоване нами поняття «*ринково-освітня модель*» можна визначити як складну відкриту систему, метою якої є організація якісної підготовки фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, забезпечення професійного та кар'єрного зростання науково-педагогічного персоналу навчальних закладів, а також як ринкову поведінку навчальних закладів, що ґрунтується на стимулах до створення інноваційних продуктів та тим самим є основою для розбудови економіки знань. Отже, ринково-освітня модель є моделлю освіти, орієнтованою на потреби ринку праці. При цьому не відкидається особистісний аспект освіти: ринково-освітня модель також є основою для самоорганізації системи особистісно-професійного розвитку людини. Елементами *ринково-освітньої моделі*, на нашу думку, мають бути: профорієнтація та допрофесійна підготовка; визначення стратегії та цілей розвитку освіти та її мережі; визначення потреби ринку праці у фахівцях (соціальне замовлення); формування вимог державних освітніх стандартів; якість освітнього процесу та наукових досліджень; бюджетування освіти (розподіл ресурсів); оцінка ефективності освіти. *Оцінка ефективності освіти* має включати оцінку педагогічної, економічної та соціальної ефективності. Провідними принципами сучасної професійної освіти в Україні мають бути: випереджаюче навчання, інтеграція з виробництвом, фінансова підтримка для створення відповідної матеріальної бази, конкуренція та кооперація, професійна і територіальна мобільність всіх учасників освітнього процесу, професійний і кар'єрний розвиток науково-педагогічного персоналу, ефективний менеджмент навчальних закладів, гнучка і адаптивна орієнтація на потреби ринку праці (замовників освітніх послуг).

Рационально побудована ринково-освітня модель, орієнтована на потреби ринку праці в найближчій перспективі, має також бути запорукою становлення економіки нової якості – економіки знань. Вихідним пунктом такої моделі, на нашу думку, має стати процес усвідомленого самовизначення та профорієнтації, за якого споживачі освітніх послуг можуть реалізувати своє право на отримання професійної освіти без обмеження права вибору напрямку навчання.

Основною складовою ринково-освітньої моделі є модель підготовки фахівця, яка є відображенням обсягу та структури професійних і соціально-психологічних якостей, знань, умінь, навичок, компетенцій, що у своїй сукупності представляють його «профіль» як члена суспільства. До цього поняття дослідники вносять різний зміст. Більшість учених розуміє під моделлю фахівця описуючий аналог, що віддзеркалює основні характеристики об'єкта, що вивчається, і яким є узагальнений образ фахівця певного профілю. Таке розуміння не суперечить визначенню моделювання як дослідження об'єктів пізнання на їх моделях; побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів, процесів або явищ з метою отримання їх пояснень, а також для передбачення явищ, які цікавлять дослідника. Так, наприклад І. Сігов відзначає: «Модель фахівця можливо трактувати як образ фахівця, яким він повинен бути для певного періоду часу, що виражено певною документацією. Модель фахівця, перш за все, містить у собі паспорт фахівця як опис об'єктивних вимог, які ставляться до нього. Паспорт відіграє роль своєрідного державного стандарту відносно до підготовки фахівця» [3]. Інше розуміння висловлює О. Атлягузова, розуміючи модель фахівця як відображення навчальних планів, програм та інших документів, що описують і регламентують процес підготовки у ВНЗ. На її думку, це – схематичне вираження обсягу і структури суспільно-політичних, специфічних професійних, організаційно-управлінських,

морально-етичних знань, властивостей і навичок, необхідних для трудової діяльності [4].

Переважає більшість дослідників використовує метод моделювання для вирішення конкретних завдань для підвищення ступеню відповідності структури підготовки фахівця типовій структурі його професійної діяльності, яка приймається за базу відліку. Зокрема, О. Смирнова відзначає, що основою моделі підготовки фахівця повинна бути модель його практичної діяльності [5]. Однак при цьому слід підкреслити, що діяльність, яка приймається за основу, може бути не тільки передовою, але й рутинною. Тому завдання погодження структур професійної підготовки та професійної діяльності при ширшому системному підході потребують подальшого дослідження на предмет відповідності типової структури певної професійної діяльності сучасним вимогам.

Вивчаючи різні наукові підходи з проблематики побудови дієвої моделі фахівця, стикаємося з необхідністю вивчення складових характеристик «профілю фахівця». Так, В. Горова та С. Уляєв [6] виділяють два компоненти: 1) загальні характеристики цивілізованої особистості, її властивості та якості; 2) професійні характеристики, які включають морально-психологічну, професійно-ділову та професійно-психологічну підготовку. Приєднання освітньої системи України у 2005 р. до Болонського процесу призвело до реформування вищої школи з урахуванням передового європейського досвіду. Компетентнісний підхід до організації навчання, на відміну від знаннєвого підходу, висуває на перший план вміння реалізовувати отримані знання, навички, а також придбані особистісні якості та ціннісні орієнтації. Його сутність, на думку В. Шадрикова, полягає в не стільки у володінні знаннями як такими, скільки у володінні певними особистісними характеристиками і вмінні в будь-який момент застосувати потрібні знання в створених людством інформаційних системах [7].

Компетентнісна модель вищої професійної освіти передбачає наступні важливі цільові орієнтири при проектуванні освітнього процесу у вузі: 1) студентоорієнтовану спрямованість освітнього процесу; 2) органічне включення освітнього середовища ВНЗ в усі сфери діяльності її суб'єктів, що приводить до активізації внутрішніх ресурсів особистості; 3) розвиток особистості у професійному становленні; 4) орієнтацію на компетенції як результат освіти з урахуванням вимог ринку праці та міжнародних тенденцій; 5) насичення особистісним смислом і гуманізацією змісту освітніх послуг. Із метою створення єдиного європейського простору вищої освіти в рамках Болонського процесу і певної уніфікації організації навчання були розроблені кваліфікаційні вимоги до випускників, які виражаються в поняттях компетенція і компетентність. На жаль, досі немає однозначного тлумачення цих понять. За визначенням О. Борисової та Л. Карасьова, під *компетенцією* слід розуміти «коло питань, на яких особа добре обізнана» [8], а під *компетентністю*, на думку О. Пономарьова та О. Касьянова, слід розуміти «здатність до інтеграції знань і навичок, способів їх використання в умовах швидко змінюваного зовнішнього середовища» [9]. І. Васильєв під компетентністю розуміє «здатність працівника кваліфіковано виконувати певні види робіт у рамках конкретної професії, домагатися високих результатів на основі наявних професійних знань, умінь, навичок», а під компетенцією – «коло повноважень посадової особи, в межах якої вона повинна мати необхідні знання і має право приймати рішення» [10]. На нашу думку, таке трактування досліджуваних понять є не зовсім коректним.

Згідно зі статтею 44 Закону України «Про вищу освіту», прийом на навчання для здобуття ступеня молодшого бакалавра чи бакалавра здійснюється на основі повної загальної середньої освіти за результатами зовнішнього незалежного оцінювання знань і вмінь вступників та рівня їх творчих та/або фізичних здібностей з урахуванням середнього балу документа про повну загальну середню освіту та балу за особливі успіхи. Це дає більш якісний відбір до контингенту студентів [11].

Деякі інші думки з цього приводу визначає німецька модель підготовки фахівців. У більшості європейських країн основні завдання організації діяльності ВНЗ майже однакові: запропонувати професійно орієнтовані та економічно вигідні типи освіти для задоволення потреб ринку праці; забезпечити потреби зростаючого числа вступників без істотного збільшення урядових витрат на вищу освіту; запропонувати програми, орієнтовані на викладання, в яких використані дослідження прикладного характеру; оновити і поліпшити вже існуючу професійно орієнтовану освіту. Освітні моделі щільно вплетені в економічні системи своїх країн. Так, у Німеччині та Австрії отримала розвиток модель «соціального ринкового господарства».

Кожна ринково-освітня модель несе в собі певні мотиваційні важелі для учасників освітнього процесу та роботодавців. Нормативним документом, що забезпечує порівняння освітніх моделей різних країн, різних за своєю структурою і змістом, є Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО), що забезпечує основу для подання даних в порівнянному і уніфікованому форматі. Вона спрощує процес перетворення даних про національні системи освіти в узгоджені та порівнювані на міжнародному рівні категорії. МСКО – це базова класифікація, що входить до Міжнародної системи економічних і соціальних класифікацій Організації Об'єднаних Націй (ООН). У новій МСКО 2011 р. (що прийшла на заміну МСКО 1997 р.) представлені вдосконалені визначення, які дозволяють успішніше відслідковувати світові освітні моделі. Так, суттєвого перегляду дістали розділи, присвячені третинній освіті й освіті дітей молодшого віку. Крім того, в МСКО-2011 представлені нові схеми кодування освітніх програм і рівнів отриманої освіти. Куратором МСКО, відповідальним за розробку, підтримку, оновлення і перегляд класифікації, є Інститут статистики ЮНЕСКО, який забезпечує керівництво з ефективного і послідовного використання МСКО для збору і аналізу даних на міжнародному рівні [12].

У Німеччині основним освітнім ступенем є бакалавр – 64% осіб, що навчаються. Рівень зайнятості випускників представлений показниками зайнятості серед людей у віці від 20 до 34 років при виконанні наступних умов: по-перше, отримання роботи відповідно до визначення МОП, по-друге, досягнення принаймні верхнього середнього рівня освіти (МСКО 3 – міжнародної стандартної класифікації освіти) як найвищого рівня освіти; по-третє, відсутність освіти чи професійної підготовки протягом чотирьох тижнів до дати проведення обстеження і, по-четверте, успішне завершення вищого рівня освіти 1, 2 або 3 роки потому до обстеження. Показник розраховується на підставі даних обстеження ЄС про робочу силу. Рівень зайнятості випускників ВНЗ у Німеччині складав у 2011 р. – 88,3%, у 2012 р. – 88,9%, у 2013 р. – 89,7%, у 2014 р. – 90% і в 2015 р. – 90,4% [13], що демонструє ефективність системи освіти і заслуговує на дослідження цього досвіду.

Третинний сектор економіки Німеччини в частині освіти включає в себе, у першу чергу, різні типи установ вищої професійної освіти і, в обмеженій мірі,

установи за межами системи вищої освіти. Деякі землі мають *Berufsakademien* в доповнення до установ вищої освіти, які пропонують альтернативу вищій освіті у формі професійних курсів для тих, хто закінчив вищий рівень середньої освіти та має доступ до вищої професійної освіти. *Fachschulen* і *Fachakademien* в Баварії також є частиною третинного сектору. Загальними цілями освіти є підготовка студентів до професії в певній сфері діяльності, надання студентам особливих знань, навичок та вмінь, потрібних у майбутній діяльності. Відповідно до традиційного принципу єдності навчання і наукових досліджень, професійна підготовка студентів включає в себе наукові та академічні дослідження та художній розвиток. В організації викладання в *Fachhochschulen* особливий акцент ставиться на практичних вміннях. Семестри, проведені поза інститутами, для отримання практичного досвіду, відомі як *Praxissemester*, є важливою особливістю. Персонал і зміст курсу навчання в *Fachhochschulen* пов'язані із прикладними дослідженнями, які є характерними для даного типу закладу. В рамках навчання в державних або підтримуваних державою професійних академіях *Berufsakademien* студенти отримують академічне навчання в навчальному закладі *Studienakademien* і, в той же час, практичний розвиток кар'єри в навчальному закладі. Метою безперервного професійного навчання, що надається в *Fachschulen* кваліфікованим робітникам, як правило, з досвідом роботи, є підвищення кваліфікації з метою набуття ними навичок управління у фірмах та установах або самостійного виконання відповідальних завдань. Навчання в *Berufsakademien* регулюється законами окремих федеральних земель, навчальними приписами *Ausbildungsordnungen* і правилами експертизи *Prüfungsordnungen* відповідних міністерств науки або самого *Berufsakademie*. Безперервна професійна освіта в *Fachschulen* регулюється законом про освіту і професійну підготовку та нормативними актами федеральних земель.

Станом на літній семестр 2016 року, Німеччина мала в цілому 398 державних і підтримуваних державою ВНЗ наступних типів: університети і прирівняні до них інститути вищої освіти – *Technische Hochschulen/Technische Universitäten*, *Pädagogische Hochschulen*, теологічні коледжі, Коледжі мистецтва і музики, *Fachhochschulen* (*Hochschulen für Angewandte Wissenschaften*). Крім того, третинний сектор Німеччини також включає в себе або керовані державою, або визнані в деяких землях державою заклади – *Berufsakademien*, *Fachschulen* і *Fachakademien* в Баварії. *Technische Hochschulen* або *Technische Universitäten*, які спеціалізуються в галузі природничих і технічних наук, також мають статус університетів. Еквівалентними університетам є установи, які пропонують тільки обмежений діапазон курсів навчання, до них відносяться теологічні коледжі і *Pädagogische Hochschulen*. Останні, які до цього часу існують тільки в землі Баден-Вюртемберг, були включені до університетів в інших землях або реорганізовані в установи, які пропонують більш широкий спектр курсів. Наукові та фундаментальні наукові дослідження і підготовка наступного покоління вчених також є відмінними рисами університетів і прирівняних до них вищих навчальних закладів.

Fachhochschulen були інтегровані в систему вищої освіти у ФРН як установи нового типу відповідно до угоди між землями від 1968 г. Вони виконують специфічні функції освіти, яка характеризується прикладною спрямованістю в дослідженнях і навчанні. Освітній процес організований у формі інтегрованих семестрів, а до викладання залучають фахівців, які мають, на додаток до їх наукової кваліфікації, накопичений професійний досвід за межами галузі вищої освіти. У Баварії *Hochschulen für Angewandte Wissenschaften* мають право називати себе

Technische Hochschule. Відносно висока частка з них, понад 50% з 229 *Fachhochschulen*, не є державними, але підпорядковуються тим же правовим положенням, що і державні *Fachhochschulen*. Вони значно різняться за розміром, кількістю студентів і курсів навчання, відтак, окремі *Fachhochschulen* мають специфічний регіональний характер або конкретні галузі спеціалізації. Особливу роль мають 29 *Verwaltungsfachhochschulen* (для підготовки держслужбовців), підтримувані Федерацією конкретної землі. Їх студенти мають статус державних службовців.

Як нами вже зазначалось, установами поза системою вищої освіти є заклади *Berufsakademien* і *Fachschulen*. *Berufsakademien* поєднують академічну підготовку в *Studienakademie* із практичною професійною підготовкою, утворюючи таким чином *Duales* – подвійну систему. Компанії (фірми) несуть витрати на навчання на робочому місці та оплачують студентам заробітну плату за час навчання в такому закладі. *Berufsakademien* вперше були створені в 1974 р. в землі Баден-Вюртемберг у рамках пілотного проекту. В даний час їх можна знайти в деяких землях або в якості державних, або визнаних державою установ. Як альтернатива дуальним курсам *Berufsakademien*, кілька *Fachhochschulen* розробили так звані подвійні курси навчання. Вони є установами безперервної професійної освіти і підвищення професійної підготовки в третинному секторі. Доступ до них, як правило, вимагає завершення формальної професійної освіти та передбачає подальше працевлаштування. Вони існують у таких сферах діяльності, як сільське господарство, дизайн, технологія, бізнес, соціальна робота. Дані заклади реалізують ідею безперервної освіти, в них навчання відбувається повний або неповний робочий день, за результатами якого присвоюється професійна кваліфікація відповідно до законодавства в даній землі [14].

Німецька модель управління якістю освіти включає дві основні оціночні системи: 1) поточний моніторинг якості освіти та 2) оцінка «періоду напіврозпаду знань» [15]. Якщо перша оціночна підсистема є зрозумілою, то друга вимагає певних пояснень. Гіпотеза сформульована по аналогії з поняттям періоду напіврозпаду радіоактивності, що описує стан інтенсивності випромінювання радіоактивного речовини – воно поступово скорочується, але ніколи не зникає остаточно. Тому виділяється період, за який випромінювання скорочується наполовину. Стосовно до знання, дана аналогія означає, що людина нічого не забуває остаточно, і при певному збігу обставин з її пам'яті впливає щось давно втрачене. Період напіврозпаду знань визначається як час після завершення навчання, протягом якого втрачається половина початкової професійної компетентності. Сьогодні вважається, що період напіврозпаду знань в сфері науки і проектування складає близько п'яти років. Основна проблема сучасної системи освіти полягає в тому, що «період напіврозпаду знань» стає все коротшим [16].

Коли ми говоримо про освітній процес, ми уявляємо собі людину, яка намагається опанувати важким предметом (знаннями). Але так зване «форсування» навчального матеріалу є лише малою частиною того, на що спрямований реальний процес навчання. Перед «оволодінням компетенціями», студенти повинні чітко уявляти: чому і навіщо вони хочуть навчатися? І цей процес прийняття рішень найважчий, оскільки набуття знань є невід'ємною частиною навчального процесу і необоротно впливає на його якість. Щоб уявити складність управління освітньою системою, наведемо схематично відтворення освітньої системи, яка існує сьогодні в Німеччині (табл.1).

Таблиця 1

Структура системи освіти в Німеччині

13 12 11 10 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 грейд (клас)	Подальша освіта	Продовження навчання (різні форми підвищення загальної, спеціальної і академічної освіти)								
		Doctorate (Promotion) Degree or examination after a first course of study (Diplom, Magister, Staatsprüfung; Bachelor, Master)								
	Вища освіта				BERUFS- AKADEMIE (Ing., Bachelor, Master)	UNIVERSITÄT TECHNISCHE UNIVERSITÄT/ TECHNISCHE HOCHSCHULE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE KUNSTHOCHSCHULE MUSIKHOCHSCHULE FACHHOCHSCHULE VERWALTUNGSFACHHOCHSCHULE				
		Qualification of vocational further education				Allgemeine Hochschulreife				
		FACHSCHULE		ABEND- GYMNASIUM COLLEGE						
		Berufsqualifizierender Abschluss		Fachhochschulreife		Fachgebundene Hochschulreife		Allgemeine Hochschulreife		
	Середній рівень 2	BERUFSSCHULE and ON-THE-JOB- TRAINING (двосеместрова система освіти)				BERUFS- OBER- SCHULE	GYMNASIALE OBERSTUFE в різних освітніх установах: Gymnasium, Berufliches Gymnasium/ Fachgymnasium, Gesamtschule	19		
									18	
				BERUFS- FACH- SCHULE	FACH- OBER- SCHULE			17		
								16		
	10	Mittlerer Schulabschluss (Realschule leaving certificate) after 10 years, First general education qualification (Hauptschule leaving certificate) after 9 years							15	
	10	10 грейд (10 клас)			REAL- SCHULE		GESAMT- SCHULE		GYMNASIUM	16
	9	Середній рівень I	SONDER- SCHULE	HAUPT- SCHULE						15
	8							14		
	7							13		
	6							12		
	5			Орієнтаційна фаза					11	
	4	Початкова освіта	SONDER- SCHULE	Початкова школа GRUNDSCHULE					10	
	3								9	
	2								8	
	1								7	
		Дошкільна освіта	SONDERKIN- DERGARTEN	Дитячий садок KINDERGARTEN					6	
	5									
	4									
	3									
								вік		

Джерело: Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the BRD, Documentation and Education Information Service: http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_en_pdfs/en-2012.pdf.

У сьогоднішніх умовах здійснення бізнесу та бізнес-середовища все більше і більше компаній вимагають наявності у працівника професійної фахової освіти. У зв'язку з цим безперервна освіта стає невід'ємною складовою в підготовці, перепідготовці, підвищенні кваліфікації та розвитку персоналу. Сьогодні, в умовах перманентно мінливих вимог суспільства та економіки нестабільність може бути подолана шляхом постійного навчання, розвитку та самовдосконалення. Розглядаючи процес навчання як спосіб надбання знань, з одного боку, необхідно також думати про його полегшення, більшу сприйнятливість і доступність, з іншого боку.

Як показують наші дослідження, в епоху глобалізації та Інтернет-комунікацій, застосовувані сьогодні освітні методи не відповідають вимогам практики, у силу чого утворюється так званий «адаптаційний лаг», подолання якого вимагає часу, зусиль і додаткових ресурсів (інтелектуальних, фізичних, фінансових та інших).

В умовах класичної економічної дилеми «безмежність потреб – обмеженість ресурсів» такий ресурс як «знання», що переходить в категорію «компетенції» і далі – в «практичний досвід» або «професійну майстерність» відіграє важливу роль. По-перше, як показує досвід багатьох успішних компаній, знання є «ресурсом для збільшення вартості». По-друге, знання є «ключовим фактором успіху» для компаній у зв'язку із глобалізацією й інтернаціоналізацією економіки, зростанням конкуренції, стрімкого зростання очікувань клієнтів, появи складних незамінних продуктів і послуг із коротким життєвим циклом тощо [16].

Джерело: Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the BRD, Documentation and Education Information Service: http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_en_pdfs/en-2012.pdf.

Вищевикладене дозволяє дійти висновку про необхідність створення такої системи управління якістю освіти, яка б вирішила проблему відповідності рівня освіти сучасним потребам замовників освітніх послуг і роботодавців і вплинула б на скорочення «адаптаційного лагу» якомога швидше. В якості успішної моделі такої освіти хочеться навести створення в Німеччині так званої *Duale* освіти [17].

Насправді, ця концепція заснована на 35-річній історії успіху й тісній інтеграції теорії і практики, що перейшла у вищу форму і стала самостійною системою надання освіти. Така форма комплексного підходу, зорієнтованого на набутті практичних компетенцій, є показовою детермінантою працевлаштування: 80-90% студентів отримують постійне місце роботи після закінчення навчання. Одним з яскравих представників такої форми освіти є університет Мангейма *Baden-Wuerttemberg Cooperative State University* (DHBW), зорієнтований на підготовку фахівців для підприємств і корпорацій Баден-Вюртемберг. Університет Мангейма є першим університетом кооперативної освіти й очолює рейтинг престижних університетів Німеччини, його випускники є провідними бізнесменами та представниками адміністрації в регіоні Баден-Вюртемберг. На успішну концепцію кооперативної освіти в Університеті Мангейма націлені понад 2000 фірм і компаній, що беруть участь у процесі освіти із практичного боку, які направили своїх співробітників на навчання. Таку систему надання освіти німці характеризують таким девізом: «з практики для практики» [18].

Якщо розглядати пострадянську систему освіти, яку успадкувала Україна

після набуття незалежності, слід зазначити, що випускники шкіл повинні приймати рішення про вибір освіти в досить ранньому віці (16-17 років). Їм не вистачає досвіду і бачення, які б після закінчення програми навчання були б актуальними після закінчення 5-6 річного навчання. Сьогодні навряд чи можна передбачити економічну ситуацію та ситуацію на ринку праці протягом такого тривалого періоду. Зазвичай батьки вирішують майбутнє своїх дітей або обирають спеціальність, зважаючи на вимоги для вступу, умови, престижність і вартість навчання. Чи так це повинно бути?

Професійна підготовка необхідна для успішної реалізації на практиці. Вища освіта в Україні в даний час відіграє незначну роль в набутті практичних компетенцій, забезпечуючи необхідний мінімум загальних знань, які сприяють адаптації особистості до сучасних вимог глобального світу. Вирішальним фактором у системі освіти, на наш погляд, є підготовка студентів до їх майбутньої професійної діяльності, зокрема, при вирішенні питань кар'єри. І найдієвішою системою, на наш погляд, здатною відповісти на всі поставлені питання, є система подвійного навчання (німецька модель), яка допомагає випускникам і компаніям досягати своїх цілей шляхом ефективної інтеграції теорії і практики, а також інтенсивної залученості у процеси освіти роботодавців [19].

ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Academia, 2005. – 176 с.
2. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. – Брянск : Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – Кн. 1 – 174 с. – С. 134-140.
3. Сигов И. И. Научно-методические проблемы разработки конкретного содержания моделей специалистов широкого профиля / И. И. Сигов. – Л., 1974. – 184 с.
4. Атлягузова Е. И. Компетентностная модель специалиста технического профиля / Е. И. Атлягузова // Вектор науки ТГУ. – №1(8). – 2012. – С. 43-47. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media69595/010_atljuzova.pdf.
5. Смирнова Е. Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием: учебное пособие / Е. Э. Смирнова. – Л., – 1977.
6. Гороя В. И. Гуманитаризация образования и профессиональная культура специалиста / В. И. Гороя, С. И. Уляев. – М., 2004. – 132 с.
7. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8. – С. 26-33.
8. Борисова О. Н. Моделирование в профессиональной деятельности преподавателя университета. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.eprints.tversu.ru/891>.
9. Пономарьов О. С. Моделювання діяльності фахівця: підручник / О. С. Пономарьов, О. М. Касьянова. – Х. : НТУ «ХПІ», 2011. – 236 с.
10. Васильев И. Б. Теоретико-методологические аспекты формирования содержания курса «Профессиональная педагогика»: системный подход / И. Б. Васильев // Профессиональное образование: теория и практика. – Х. : ХОНМЦ, 2000. – №1-2(11-12). – С. 71-74.

11. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. №1556-VII, зі змінами [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page3>.

12. Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО-2011). ЮНЕСКО. ООН з питань освіти, науки і культури. ІСЮ – Інститут статистики ЮНЕСКО. Режим доступу: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isc2011-ru.pdf>.

13. Рівень зайнятості випускників. Євростат. – Режим доступу: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00053&plugin=1>.

14. Волкова Н. В. Місцеве самоврядування як суб'єкт управління освітою: кластерний підхід: монографія / Н. В. Волкова. – Дніпропетровськ: Дніпроп. держ. фін. акад., 2014. – 204 с.

15. Гетьман О. А., Шефер М. В. Пути повышения эффективности управления качеством образования (немецкая модель): Управление качеством образования: теория и практика: Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции, 20 мая 2013 г., г. Стерлитамак / Под общ. ред. И. А. Сырова. – Стерлитамак: СФ БашГУ, 2013. – С. 43-47.

16. Die Halbwertszeit des Wissens. [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://wb-cc.de/im-verlag/demo/demolc/th01/in0104c.htm>.

17. Jaspers W. Wissensmanagement: Faktor Wissen in der heutigen Zeit immer wichtiger. – [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://www.business-wissen.de/organisation/wissensmanagement-faktor-wissen-in-der-heutigen-zeit-immer-wichtiger/>.

18. Schaefer M., Galkowski A., Halytsia I. & Getman, O (2014), Hochschulbildung im 21. Jahrhundert – neue innovative Wege, *Journal L'Association 1901 SEPIKE*, Osthofen, Deutschland; Poitiers, France, Los Angeles, USA, Ausgabe 5, S. 6-17.

19. Schaefer, M. & Getman, O (2014), Mechanism of interactions the labor market and educational services in Ukraine, *Journal L'Association 1901 SEPIKE*, Osthofen, Deutschland; Poitiers, France, Los Angeles, USA, Ausgabe 7, S. 66-74.

Рецензент: д. і. н., проф. Стронський Г.Й.

UDC 94(438)

Prof. dr hab. **Jarmoch Edward**
(UPH w Siedlcah)

WYBRANE PARAMETRY RELIGIJNOŚCI WOJSKA POLSKIEGO W WARUNKACH PRZEMIAN SYSTEMOWYCH PO 1989 r.

Wojsko stanowi specyficzne środowisko społeczne, posiadające własny system norm, obowiązków i uprawnień, które musi uwzględniać żołnierz w codziennym postępowaniu. Wojsko Polskie po 1989 r. jako instytucja i jako zbiorowość społeczna przeszło proces odpartyjnienia i ograniczenia jednostronnej działalności w pracy wychowawczej. Warunki przemian systemowych nie pozostają bez wpływu na religijność wojska. Zaś środowiskowe pojęcie religijności pozwala na uchwycenie społecznej formy religijności w określonym środowisku społecznym, zarówno w jej instytucjonalnych, jak i pozainstytucjonalnych wymiarach. Biorąc pod uwagę społeczeństwo polskie, w którym dominuje religijność tradycyjna, ludowa, środowiskowa (konwencjonalna).

W wybranych parametrach religijności przybliżamy postawy żołnierzy zasadniczej służby wojskowej oraz kadry zawodowej Wojska Polskiego wobec wiary i wierzeń oraz moralności religijnej.

Słowa kluczowe: religijność, wojsko, żołnierze, kadra, przemiany systemowe.

Військо становить специфічне суспільне середовище, що займає власну систему норм, обов'язків та уповноважень, які військовий повинен дотримуватись у щоденній поведінці. Польське військо після 1989 року як інституція і як суспільна збірка пройшла процес відокремлення і обмеження односторонньої діяльності в виховній роботі. Умови системних змін не залишаються без впливу на релігійність війська. Тому військове поняття релігійності дозволяє вносити сучасні форми релігійності в окреслюваному суспільному середовищі, як в інститутських, так і позаінститутських вимірах. Беручи до уваги польське суспільство, у якому домінує польська релігійна та народна традиція.

У вибраних параметрах релігійності наближаємо положення солдат основної військової служби, а також професійні кадри Польського Війська по відношенню до віри і вірувань, а також релігійної моралі.

Ключові слова: релігійність, військо, солдати, кадри, системні зміни.

Na zjawiskowy, społeczny aspekt religii zwrócił uwagę E. Durkheim. Twierdził on że zjawisko religijne należy pojmować w ten sposób, jak się ono przedstawia w doświadczeniu, a nie jak je ukazuje ideologia¹. W badaniach nad religią wychodzi on od pozytywnego opisu faktów religijnych. Starał się objąć definicją religii wszystkie systemy uznane za „religijne”, a jednocześnie chciał uniknąć braku zwartości w zdefiniowaniu religii, wynikającej z uwzględnienia lub nie uwzględnienia wierzeń w Boga (lub bogów). Durkheim nie chciał wprowadzać bóstwa jako definiującej cechy religii, przeciwnie, zależało mu na skonstruowaniu takiej definicji, która by objęła zarówno teistyczne, jak i nieiteistyczne systemy wierzeń. Tę szeroką definicję oparł na rozróżnieniu między *sacrum* a „*profanum*” oraz na zaakcentowaniu najogólniej pojętej funkcji religii.

R. Bellah poszukiwał definicji religii na najbardziej ogólnym poziomie kultury, dla którego religia to „zespół form i aktów symbolicznych, które wiążą człowieka z ostatecznymi warunkami jego egzystencji”². Formy jak i akty uobecniają w sposób symboliczny niedostępną przyszłość, z czego nie wynika, że nie są one w pewien sposób realizowane. Natomiast C. Geertz nawiązuje do kulturowego wymiaru religii jako systemu symboli, które pełnią funkcję motywacji i usposobienia, wiążąc sferę egzystencji człowieka ze sferą szerszą, od której ta egzystencja zależy. Dzięki temu człowiek może zrozumieć niewytłumaczalne zjawiska i problemy egzystencji, na które religia daje odpowiedź i zyskuje inny – nowy wymiar istnienia. Religia więc rzutuje na całe życie człowieka a także i na dziedzinę życia, nie związane bezpośrednio z religią³.

Natomiast Th. Luckmann odwołuje się do antropologii i szuka punktu wyjścia w naturze ludzkiej. W religii widzi, zdolność człowieka do transcendencji swej natury biologicznej, w konstruowaniu świata znaczeń przedmiotowych, moralnie wiążących

¹ W. Piwowarski, *Religijność wiejska w warunkach urbanizacji, Studium Socjologiczne*, Warszawa 1971, s. 11.

² R. N. Bellah, *Religious Evolution*, w: „*American Sociological Review*” 1964 nr 29, s. 359.

³ Por. C. Geertz, *Religion as a Cultural System*, w: M. Banton (red), *Anthropological Approaches to the Study of Religion*, London 1966, s. 3-4.

całą rzeczywistość. Religia jest więc nie tylko zjawiskiem społecznym, ale antropologicznym. Wszystko więc co jest autentycznie ludzkie, jest religijne⁴.

Funkcjonalne definicje religii nie pozwalają odróżnić w sposób precyzyjny religii od instytucji społecznych, pełniących funkcje analogiczne, np.: systemy ideologiczne czy polityczne. W oparciu o elementy treściowe łatwiej jest rozróżnić zjawiska życia religijnego od niereligijnych i dokonać operacjonalizacji samego pojęcia religijności, czyli przełożyć je na język wskaźników empirycznych. Istnieją więc racje, przemawiające za wyborem treściowej (substancjalnej) definicji religii.

W Polsce spotykamy najczęściej tradycyjny typ religijności wiejskiej – ludowej, przestrzegający przekazanych przez starsze pokolenie, dorosłych i Kościół wartości. Oprócz tego modelu spotykamy religijność społeczeństwa industrialnego i aktualnie rozwija się religijność katolicyzmu otwartego. Wyczerpująco i systematycznie problem dymensji religijności omówił W. Piwowarski. Ten wybitny socjolog wykorzystując wyniki różnych badań nad społeczną formą religii skonstruował dokładną skalę 7 parametrów religijności globalny stosunek do wiary, wiedzę religijną, ideologię religijną, doświadczenia religijne, praktyki religijne, wspólnotę, moralność religijną⁵.

1. *Wiara i wierzenia*. Wiara stanowi element życia chrześcijańskiego poszczególnych jednostek i wspólnot religijnych. Rozumiana jako deklaracja przynależności wyznaniowej (globalne przyznanie się do wiary), świadczy o części zaliczania się do określonej grupy wyznaniowej. W takim rozumieniu obejmuje ona nie tylko identyfikację religijną, ale również samoocenę religijności w perspektywie jej rozwoju⁶.

Termin „wiara” ma wiele pojęć i dlatego musi być uściślona. Wiare w socjologii religii określa się ogólnie jako poznanie i uznanie Absolutu⁷. Wiara ma swoje widoczne przejawy w praktykowaniu obrządków religijnych, w formułach będących przejawem wewnętrznej postawy, w zachowaniu praw etycznych na niej opartych, lecz sama w sobie jest rzeczywistością tajemniczą⁸.

Analizę podstawowych wskaźników religijności rozpoczynamy od przedstawienia danych o samoidentyfikacji religijnej żołnierzy.

Warunki służby wojskowej i praca w wojsku, zawierają szereg czynników, mających wpływ na kształtowanie się postaw wobec wiary, również i w kierunku osłabienia związków z religią i Kościołem. O specyfice środowiska wojskowego świadczą m.in. takie cechy jak: przewaga więzi formalnych nad nieformalnymi, hierarchiczna struktura oraz właściwy tylko wojsku system uwarstwienia. Analizę podstawowych wskaźników religijności rozpoczynamy od przedstawienia danych o samoidentyfikacji religijnej żołnierzy.

Warunki służby wojskowej i praca w wojsku, zawierają szereg czynników, mających wpływ na kształtowanie się postaw wobec wiary, również i w kierunku osłabienia związków z religią i Kościołem. O specyfice środowiska wojskowego świadczą m.in. takie cechy jak: przewaga więzi formalnych nad nieformalnymi, hierarchiczna struktura oraz właściwy tylko wojsku system uwarstwienia.

⁴Th. Luckmann, *The Invisible Religion: The Transformation of Symbols in Industrial Society*, New York 1967, s. 25.

⁵ W. Piwowarski, *Operacjonalizacja pojęcia „religijność”* w: „*Studia Socjologiczne*” 1975 nr 4 s. 165-174; *Religijność miejska w rejonie uprzemysłowionym. Studium Socjologiczne*, Warszawa 1977, s. 38-41.

⁶ E. Jarmoch, *Globalne postawy wobec religii*, w: *Religijność Polaków 1991*, red. L. Adamczuk, W. Zdaniewicz, Warszawa 1993, s. 16.

⁷ Por. Tamże.

⁸ W. Granat, *Ku człowiekowi i Bogu w Chrystusie*, t. I, Lublin 1972, s. 414.

Łączny wskaźnik głęboko wierzących i wierzących dla żołnierzy wynosi 80,4%, zaś dla kadry zawodowej wynosi on 56,7% i jest niższy o 23,7%. Liczba żołnierzy niezdecydowanych, ale przywiązanych do tradycji religijnej wynosi 12,3% i wskaźnik ten jest niższy o 6,0% w stosunku do kadry. Wśród badanych żołnierzy, tylko 2,2% uważa się za obojętnych religijnie a wśród kadry aż 14,4%.

Postawa obojętności religijnej szczególnie wśród kadry, odznacza się silną tendencją, która skierowuje ich ku wartościom świeckim, eksponując przy tym ich rolę w życiu codziennym. Rolę tę taka postawa odbiera religii i jej wartościom, wyłączając ją ze sfery poszukiwania sensu i celu egzystencjalnego, jaki człowiek wierzący upatruje w religii, miejsce wartości religijnych zajmują wartości świeckie. Otwarcie przyznaje się do ateizmu 2,9% żołnierzy zasadniczej służby wojskowej oraz 9,6% kadry zawodowej.

Niewiara, która jest wśród kadry (9,6%) zjawiskiem widocznym, kształtuje się bądź pod wpływem organizacji politycznych, nastawionych na wartości instrumentalne czy konsumpcyjne, bądź pod wpływem dużej indoktrynacji tego środowiska w czasach PRL, a czasami jest rezultatem odczuwalnego konfliktu pomiędzy nauką, rozwojem kultury i techniki a religią, bądź wreszcie pojawia się jako naturalny i długotrwały proces rozwoju u tych osób, które wyszły z obojętnego pod względem religijnym środowiska rodzinnego. Postawa ateistyczna odznacza się orientacją na wartości świeckie, wykluczając wartości religijne z potrzeb i zainteresowań człowieka. Ateista ceni wartości humanistyczne i instrumentalne, widząc w nich cele ostateczne i sens własnej egzystencji. Z drugiej strony nie można powiedzieć jednoznacznie, czy postawy niewiary są rzeczywiście prawdziwe dla codziennego życia wojskowych, ponieważ religia w Polsce ma silną tradycję katolicką i zakorzeniona jest w kontekście kulturowym.

Postawy wobec religii, ujmowane najczęściej deklaratywnie, trzeba widzieć na tle ich motywacji. Motywy religijne nie zawsze pojawiają się w polu świadomości człowieka wierzącego, tam jednak, gdzie działają, z reguły pełnią funkcję dominującą w stosunku do innych motywów. Trzeba poznać, w miarę możliwości, subiektywne uzasadnienie tej wiary.

O ile stosunkowo łatwo udaje się zdobyć informacje o ogólnych postawach wobec religii, o tyle trudniej jest uzyskać dane świadczące o uzasadnieniach dokonanego wyboru, zarówno w wymiarach doraźnych, jak i perspektywicznych. Wiara jest przejawem i skutkiem działania szeregu motywów, ale bynajmniej się do nich nie sprowadza.

Motywy wiary rozpatrywane z socjologicznego punktu widzenia to impulsy poruszające zarówno umysł do poznania, jak i wolę do działania.

Z przeprowadzonej analizy wynika, że wśród żołnierzy zasadniczej służby wojskowej najbardziej wysuwają się na czoło trzy postawy religijne:

- pierwsza – oparta na osobistych przemyśleniach i przekonaniach
- druga – oparta na tradycji i wychowaniu w rodzinie ,
- trzecia – oparta na uczęszczaniu do kościoła, wpływie kazań i nauk kościelnych.

W mniejszym stopniu motywują przeżycia i doświadczenia życiowe Tradycja sąsiedzka i środowiskowa nie ma większego wpływu na postawy wobec wiary.

Natomiast wśród kadry zawodowej najbardziej wysuwają się na czoło trzy postawy religijne:

- pierwsza – oparta na tradycji i wychowaniu w rodzinie,
- druga – oparta na przemyśleniach i przekonaniach,
- trzecia – oparta na przeżyciach i doświadczeniach życiowych.

Na dalszych miejscach – uczęszczanie do kościoła oraz tradycja sąsiedzka i środowiskowa.

Przede wszystkim daje się zauważyć w środowisku żołnierzy zawodowych, mniejszy wpływ Kościoła i duchowieństwa na sferę motywacyjną wiary niż wśród żołnierzy zasadniczej służby wojskowej na korzyść tradycji i wychowania w rodzinie.

Ogólnie stwierdzamy że żołnierze reprezentują wysoki poziom w zakresie przyznawania się do wiary religijnej a kadra niższe wskaźniki w tym względzie.

Wierzenia. W religii katolickiej wierzenia przybierają postać dogmatów wiary. Te dogmaty Kościół ujmuje w oficjalne formuły i podaje je do wierzenia swoim członkom, nie licząc się ze stopniem uświadczenia i zaangażowania religijnego z ich strony. Dokładniej mówiąc chodzi o ocenę realności świata pozaempirycznego oraz słuszności następstw płynących z przyporządkowania się temu światu. Dlatego wymiar ideologiczny religijności odnosi się do oczekiwań i żądań religii zinstytucjonalizowanej pod adresem swoich wyznawców w zakresie określonych twierdzeń, podstawowych doktryn, artykułów wiary. Oznacza faktyczne odzwierciedlenie się tych oczekiwań i żądań w świadomości wierzących.

Zespół dogmatów wiary i system wartości religijnych narzucany przez Kościół jego członkom jest dla wierzących obligatoryjny w zakresie akceptacji i w zakresie zachowań religijnych. Problem ortodoksyjności katolików jest więc zagadnieniem ważnym w analizie i ocenie ich religijności.

W okresie intensywnych przemian kulturowo-społecznych, a zwłaszcza wzrastającego pluralizmu światopoglądowego, zarysowuje się rozbieżność instytucjonalnych wymagań Kościoła i faktycznych postaw katolików.

W analizie dogmatycznej dymensji religijności przyjmujemy w punkcie wyjścia tylko kilka centralnych prawd wiary: wiara w Boga, Tróję św., zmartwychwstanie, istnienie nieba i piekła.

Podstawową prawdą chrześcijaństwa jest uznanie Boga za najwyższą i nadrzędną wartość. Od akceptacji tej prawdy wiary zależą w dużej mierze inne przekonania religijne człowieka. Jak wykazały badania 75,1% żołnierzy i 55,8% kadry wierzy w istnienie Boga. Widzimy tu, że wskaźnik procentowy w grupie żołnierzy jest wyższy prawie o 20%. Całkowicie zakwestionowało istnienie Boga 6,8% żołnierzy i aż 26,0% kadry.

Następna grupa pytań odnosiła się bezpośrednio do przekonań związanych z chrześcijaństwem. Naczelną prawdą jest wiara w Tróję św. „Tajemnica Trójcy Świętej stanowi centrum tajemnicy wiary i życia chrześcijańskiego. Tylko sam Bóg, objawiając się, może nam pozwolić poznać się jako Ojciec, Syn i Duch Święty” (KKK 261).

Z badań wynika, że żołnierze prezentują wysoki poziom wiary w Tróję św. (81,2%), która stanowi podstawę tradycji chrześcijańskiej. W środowisku kadry 58,7% wierzy, że Bóg jest jeden w Trzech Osobach. Wskaźnik ten jest wyższy aż o 22,5% w stosunku do środowiska zawodowego. Tylko 4,0% służby wojskowej neguje tę prawdę, natomiast w grupie służby zawodowej aż 21,2% zaprzecza istnieniu Trójcy Świętej.

W badaniach poruszono także problem piekła. Nauka Kościoła katolickiego podaje, że po śmierci człowieka, dusza ludzka idzie na sąd Boży, a potem albo do nieba, czyśćca lub piekła. Wśród żołnierzy prawie połowa (49,5%) i 35,6% kadry wierzy w piekło, przy czym wskaźnik ten jest o 13,9% wyższy na korzyść żołnierzy. Nie wierzy w piekło 19,1% służby wojskowej i aż 33,7% służby zawodowej. Stanowisko to nie prowadzi do lepszego zrozumienia wiary i nauki kościelnej na ten temat a także osłabia wiarę i zupełnie kwestionuje naukę Kościoła.

Poziom przekonania religijnych kształtuje się w badanych środowiskach wojskowych na średnim poziomie. Wskaźnik akceptacji prawd wiary jest wyższy wśród żołnierzy niż wśród kadry zawodowej. Występuje – choć nie w takim samym zakresie – grupa wojskowych, którzy przejawiają wątpliwości lub wprost negują jedną lub więcej prawd wiary. Zjawisko to występuje w większym zakresie wśród kadry zawodowej niż wśród żołnierzy z poboru. Ujawnianie wątpliwości czy negacja niektórych prawd wiary wskazuje na zindywidualizowanie postaw religijnych osób wojskowych oraz zgłasza postulaty pod adresem duszpasterstwa wojskowego.

2. *Moralność religijna.* W badaniach religijności w wymiarze socjologicznych, coraz większego znaczenia nabiera parametr dotyczący moralności. Moralność religijną traktujemy jako konsekwencję wiary religijnej w dziedzinie życia codziennego. W niniejszym studium moralność religijną będziemy rozpatrywać na równi z innymi dymensjami religijności. Powodem takiego odniesienia jest m.in. opracowana uprzednio koncepcja badań, zamieniona na wskaźniki moralności instytucjonalnej, w tym przypadku na wskaźniki moralności katolickiej.

W zakresie moralności religijnej wchodzi szereg norm i zasad dla ludzi wierzących, które Kościół katolicki formułuje w swym kodeksie moralnym i oczekuje respektowania tych norm w strukturze codziennej moralności. Zespół tych norm i zasad postępowania, ujęty w system tworzy model moralności, obowiązujący w danej społeczności religijnej⁹.

W środowisku wojskowym preferowany jest przede wszystkim obowiązek religijny (żołnierze 54,5%, kadra 43,3%) i obowiązek moralno-ogólny (31,4% żołnierzy i 50,0% badanych służby zawodowej). Na dalszych miejscach badani, zarówno żołnierze jak i kadra stawiają: obowiązek moralno-społeczny – 27,1% żołnierzy i 37,5% kadry; obowiązek moralno-indywidualny – 18,4% respondentów służby zasadniczej i 12,5% służby zawodowej; obowiązek rytualny – 9,4% żołnierzy i 3,8% kadry. Charakterystyczne jest to, że obowiązek konfesyjny (np. słuchać Kościoła) uplasował się na ostatnim miejscu zarówno w środowisku służby zasadniczej jak i zawodowej, przy czym w środowisku żołnierzy wskaźnik ten był o 4,1% wyższy.

Z kolei omówimy wpływ najważniejszych autorytetów w rozwiązywaniu konfliktów moralnych, przez co uchwycimy wpływ różnych czynników na życie moralne wojska, a wśród nich wpływ religii i Kościoła.

Badania wykazały, że ponad trzy czwarte wojskowych (82,7%) żołnierzy i 99,0% kadry jako podstawowy autorytet w wyborach moralnych wysuwa sumienie. Własne sumienie staje się najbardziej powszechną normą moralnego postępowania człowieka.

Ogólnie biorąc, w badanych środowiskach wojskowych, sumienie jest skoncentrowane jako podstawowa norma postępowania moralnego człowieka. Akcentowanie sumienia jako ostatecznej normy postępowania moralnego, wskazuje na słaby wpływ religii i Kościoła na życie moralne człowieka. Badania wykazały, że w środowisku wojskowym, ani nauka Kościoła, ani rady księży, zwłaszcza te ostatnie wśród kadry, nie zyskały wysokich wskaźników procentowych.

Z szeregu pytań zamieszczonych w kwestionariuszu, dotyczących przedmażeńskich kontaktów seksualnych wybraliśmy problem tzw. czystości przedmażeńskiej, mocno akcentowany w wychowaniu rodziny chrześcijańskiej. Katolicka etyka zaś stoi na stanowisku, że wszelkie pożycie przedmażeńskie, nawet w ostatnim stadium miłości narzeczeńskiej, jest moralnie złe i zakazane¹⁰. W świetle takiego

⁹ W Piwowarski, *Religijność miejska w rejonie uprzemysłowionym*, Warszawa 1977, s. 213.

¹⁰ T. Ślipko, *Życie i płeć człowieka*, Kraków 1978, s. 322.

stanowiska nie ma miejsca na pożycie przedmałżeńskie. Zasada ta jest więc niezbędna dla zabezpieczenia moralnego stosunku miłości narzeczeńskiej. W etyce katolickiej jedynie stan małżeński uprawnia do współżycia seksualnego. Przedmałżeńskie lub pozamałżeńskie stosunki seksualne były uważane za jedne z największych grzechów i surowo potępiane.

Ponad połowa żołnierzy (55,5%) i aż 85,6% kadry zaaprobowała swobodę życia seksualnego przed ślubem. Opinię zgodną z etyką katolicką, która mówi, że ściślejsze kontakty seksualne przed ślubem w Kościele są niedozwolone prezentuje w badaniach 15,5% żołnierzy i 5,8% kadry, zaś 23,5% z pierwszej grupy i 3,8% z drugiej grupy nie umiało zająć odpowiedniego stanowiska w tej normie.

Następna kwestia dotyczy zdrady małżeńskiej. W doktrynie kościelnej małżeństwo określane jest jako sakrament, czyli znak niewidzialnej łaski, udzielony do wypełnienia podjętych zadań rodzicielskich. Sakramentalnemu związkowi małżeńskiemu uświęconemu przez Boga przysługuje atrybut wierności małżeńskiej. Ponad połowa żołnierzy (58,2%) i prawie połowa kadry (47,1%) twierdzi, że zdrada małżeńska jest niedozwolona, co zgodne jest z etyką katolicką. Natomiast 15,5% z pierwszej grupy i 32,7% z drugiej obojętnie ustosunkowuje się do zdrady małżeńskiej. Zaś 17,3% żołnierzy i 13,5% kadry, aprobeuje zdradę małżeńską. Nie umiało odpowiedzieć 5,4% żołnierzy i 1,9% kadry, nie udzieliło zaś odpowiedzi 3,6% żołnierzy i 4,8% kadry. W badanym środowisku zdrada spotyka się więc z aprobatą. Pod tym względem normy moralności są traktowane liberalnie w całym środowisku wojskowym.

Norma nakazująca wierność małżeńską zyskuje wyższy stopień akceptacji w opiniach żołnierzy niż kadry zawodowej.

Osobne zagadnienie stanowi problem rozwodów. Kościół odrzuca zdecydowanie rozwody małżeństw doprowadzające w dalszej konsekwencji do rozpadu rodziny i tragedii życiowych potomstwa. Pojęcie „rozwód” jest obce nazewnictwu Kościoła rzymsko-katolickiego. Oczywiście czym innym jest problem nieważności małżeństwa katolickiego¹¹. W nauce katolickiej od samego początku głosi się pogląd, że zorganizowana forma życia rodzinnego, oparta na małżeństwie monogamicznym, istnieje od chwili pojawienia się pierwszych ludzi. Człowiek jest istotą z natury swej usposobioną społecznie, stąd zorganizowana forma życia rodzinnego jest mu wrodzona. O tym, że małżeństwo pochodzi bezpośrednio od Boga, które zostało przez Niego ustanowione pozytywnym i bezpośrednim aktem Jego woli, możemy przeczytać już na pierwszych stronach Biblii, „Stworzył więc Bóg człowieka na swój obraz, na obraz Boży go stworzył: stworzył mężczyznę i niewiastę. Potem im Bóg błogosławił mówiąc do nich: Bądźcie płodni i rozmnażajcie się, abyście zaludnili ziemię i uczynili ją sobie poddaną” (Rdz 1,27-28). Problem ten podjął w swoim nauczaniu Jezus Chrystus, przypominając faryzeuszom tę właśnie scenę, stworzenia pierwszych ludzi, których związek miał charakter monogamiczny i nierozzerwalny.

Problem małżeństwa, jego charakteru, materii i formy był przedmiotem badań naukowych, komentarzy i troski duszpasterzy Kościoła o przekazywanie wiernym właściwej nauki o tym sakramencie.

Należy stwierdzić, że 16,6% żołnierzy i aż 49,1% kadry zawodowej neguje katolicką normę przeciwstawiającą się rozwodom. Aprobeuje katolicką normę negującą rozwody 31,0% żołnierzy i tylko 11,5% kadry, przy czym wskaźnik ten jest niższy o 19,5% na niekorzyść służby zawodowej. Nie umiało odpowiedzieć aż 6,9% żołnierzy i 2,9% kadry

¹¹ I. Gordon, *Nowy proces nieważności małżeństwa*, Częstochowa 1979, s. 672.

natomiast nie udzieliło odpowiedzi 3,6% żołnierzy i 4,8% kadry. Fakt dopuszczania możliwości rozwodu i jego akceptacja jest poważnym odejściem od tradycyjnych norm moralnych małżeństwa i rodziny.

Następny problem, którym się zajmiemy to sprawa stosowania środków antykoncepcyjnych. Antykoncepcja polega na celowym obezpłodnieniu, bądź to człowieka, bądź to samego współżycia w celu uniemożliwienia poczęcia, przy pomocy sztucznych środków lub przez stosunek przerywany. Wśród badanej społeczności 13,3% żołnierzy i tylko 1,9% kadry, odrzuca stanowczo stosowanie środków antykoncepcyjnych i opowiada się zdecydowanie za doktryną katolicką i wskaźnik ten jest w grupie żołnierzy wyższy o 11,4% w stosunku do służby zawodowej. W środowisku żołnierzy 64,3% i aż 86,5% kadry, wyraża aprobatę dla stosowania środków antykoncepcyjnych i wskaźnik ten jest o 22,2% wyższy w stosunku do służby zawodowej. Postawy żołnierzy i kadry wobec antykoncepcji charakteryzują się dużą zgodnością w wymiarze akceptacji dla antykoncepcji, co wskazywałoby na tendencję wyrównywania się i ujednolicania postaw ludzi reprezentujących odmienne środowiska społeczne, w zakresie sposobów planowania poczęć nowego życia.

Badania wykazują, że w małżeństwie będącym z natury swej związkiem osobowym, a nie interseksualnym większe znaczenie ma dojrzałość osobowa niż dobór pod względem seksualnym, nie widać żadnych rozumnych racji, dla których zgranie pod względem seksualnym miałyby się rozpoczynać przed ślubem, a nie po ślubie. Wszystkie formy przedślubnego współżycia niezależnie od charakteru, uzasadnienia i motywacji sprzyjają instrumentalnemu podejściu do współpartnera, co staje się źródłem wielu napięć rzutujących niekorzystnie na przyszłe małżeństwo. W tej sytuacji trudno mówić o dojrzałości duchowej człowieka, który w przyszłości założy rodzinę, o poczuciu odpowiedzialności za innych i poszanowaniu ludzkiego dostojęstwa partnera.

Z problemem antykoncepcji ściśle wiąże się problem przerywania ciąży, problem zabójstwa człowieka przed jego narodzeniem. Norma zakazująca przerywanie ciąży (51,6% żołnierzy) wykazuje niską aprobatę szczególnie wśród kadry zawodowej (13,5%,). Wskaźnik ten jest wyższy o 38,1% w porównaniu do służby zawodowej. Tylko 15,5 zasadniczej służby wojskowej i aż prawie połowa (46,2%) służby zawodowej wypowiedzieli się za dopuszczalnością przerywania ciąży lub zajęli niezdecydowane stanowisko (20,9% z grupy pierwszej i 31,7% z grupy drugiej). Z analizy wynika, że nie ma w tej kwestii całkowitej zgodności u żołnierzy i kadry zawodowej. Katolicka etyka stoi na stanowisku, że wszelkie okoliczności dopuszczające aborcję są złe moralnie i zakazane.

Obserwacja współczesnego życia potwierdza pogląd, że u podstaw ruchu na rzecz legalizacji sztucznych poronień znajduje się materialistyczna koncepcja życia, przyznawanie sobie absolutnego prawa do posługiwania się własnym ciałem oraz upatrywanie w przyjemności erotycznej naczelnej wartości w życiu. Pragnąc wyeliminować jeden z najboleśniejszych dramatów jakim jest sztuczne przerywanie ciąży trzeba uwrażliwić ludzi na świętość życia, podkreślając konieczność wychowania do odpowiedzialnego rodzicielstwa, a przede wszystkim należy zmienić stosunek wobec kobiety ciężarnej, trzeba im udzielać pomocy duchowej i materialnej, aby sprostały one zadaniom jakie stoją przed nimi z chwilą urodzenia dziecka.

Religijność wojska odznacza się pewną specyfiką, wskazującą na zmiany w tradycyjnym modelu religijności w warunkach przemian systemowych. Wiara żołnierzy zasadniczej służby wojskowej utrzymuje się na względnie wysokim

poziomie. Nasilenie życia religijnego w obszarze tego parametru, tłumaczy się szczególnie oddziaływaniem środowiska rodzinnego, które sprzyja kontynuowaniu tradycji religijnych w znaczeniu przekazywania z pokolenia na pokolenie dziedzictwa „wiary” ojców.

W wymiarze konsekwencyjnym należy stwierdzić, że współczesne przemiany cywilizacyjne, które łączą się ściśle z ewolucją społeczeństw powodują radykalne zmiany w kulturze, kształtowanej przez pokolenia. Ze względu na szeroki zakres tych zmian społecznych, zdecydowane odrzucenie tradycyjnych norm etycznych, można mówić o światowej rewolucji seksualnej, której głównym celem jest wyzwolenie człowieka z wszystkich ograniczeń. Ideolodzy nowego ładu moralnego wychodzą z założenia, że pełna swoboda seksualna stanowi konieczny warunek osiągnięcia niezależności duchowej współczesnego człowieka. Poglądy nowego ładu moralnego wdarły się zapewne w mentalność wojska. Proces ten jest widziany w wynikach, jakie uzyskaliśmy, analizując wskaźniki badań w tym względzie.

BIBLIOGRAFIA

1. Bellah R. N., Religious Evolution, w: „American Sociological Review” 1964 nr 29, s. 359.
2. Geertz C., Religion as a Cultural System, w: M. Banton (red), Anthropological Approaches to the Study of Religion, London 1966.
3. Gordon I., Nowy proces nieważności małżeństwa, Częstochowa 1979.
4. Granat W., Ku człowiekowi i Bogu w Chrystusie, t. I, Lublin 1972.
5. Jarmoch E., Globalne postawy wobec religii, w: Religijność Polaków 1991, red. L.
6. Adamczuk, W. Zdaniewicz, Warszawa 1993, s. 16.
7. Luckmann Th., The Invisible Religion: The Transformation of Symbols in Industrial Society, New York 1967.
8. Piwowski W., Operacjonalizacja pojęcia „religijność” w: „Studia Socjologiczne” 1975 nr 4 s. 165-174.
9. Piwowski W., Religijność miejska w rejonie uprzemysłowionym, Warszawa 1977.
10. Piwowski W., Religijność wiejska w warunkach urbanizacji, Studium Socjologiczne, Warszawa 1971.
11. Ślipko T., Życie i płeć człowieka, Kraków 1978.

Рецензент: д. н., проф. Голота Януш.



УДК 811.1/.2+37.01+140.8

д. філос. н., проф. Корсак К.В.,
к. пед. н., доц. Ляшенко Л.М.
(КНУ імені Тараса Шевченка)

МОЛОДІ НООНАУКИ ПРО ВНЕСОК ПРАЩУРІВ УКРАЇНЦІВ У СТВОРЕННЯ І ПОШИРЕННЯ ІНДОЄВРОПЕЙСЬКИХ МОВ

У статті на основі досягнень нооісторії та інших природничих і гуманітарних ноонаук запропонована нова теорія формування і поширення всієї великої сім'ї індоєвропейських мов. Вона пояснює причини неуспіху попередніх теорій відсутністю нооісторії як сукупності по-справжньому точних датувань та хімічних і генетичних аналізів органічних і неорганічних знахідок археологів та інших науковців. Наведено факти екстраординарних досягнень наших пращурів у розвитку технологій початку аграрної ери і створення ними у Великому Трипільлі хмари лексичних тегів, що мали непереборну привабливість і зумовили той процес, який лінгвісти назвали «поширенням індоєвропейських мов по планеті». Поява та розвиток ноонаук стає вирішальним чинником ноорозвитку людства, економіки, культури та освіти в XXI столітті.

Ключові терміни: ноотехнології, ноонауки, винахід землеробства, Велике Трипільля (ВТ), старі теорії походження індоєвропейських мов, теги, лексична хмара тегів з ВТ, утворення сім'ї індоєвропейських мов, ноомайбутнє.

This article deals with the new theory of formation and distribution of the whole family of Indo-European languages on the basis of achievements of noohistory and other natural and human noosciences. The authors reveal the reasons of the failure of previous theories by lack of truly accurate dating and also chemical and genetic analyses of organic and inorganic finds of archaeologists and other scientists. There are given some facts of extraordinary achievements of our ancestors in development of technologies of early agricultural era. It is examined the creation of clouds in Grand Trypillya lexical tags which had an irresistible appeal and caused that process which linguists called „distribution of Indo-European languages on the planet”. The emergence and development noosciences becomes a decisive factor of noodevelopment of humanity, economy, culture and education in the XXI century.

Keywords: nootechnologies, noosciences, invention of agriculture, Grand Trypillya (GT), the old theory of Indo-European languages, tags, tag cloud of GT lexis, creating a family of Indo-European languages, noofuture.

Очевидним є факт наростання кількості та гостроти загроз існуванню популяції людей на Землі, яка продовжує збільшуватись і посилювати свій деструктивний вплив на довкілля. Відомі нам прогнози майбутнього роблять принципову помилку, стверджуючи неминучість тотального колапсу людства ще до кінця XXI ст., бо ігнорують нещодавно появу помічених нами ноотехнологій – мудрих виробництв, що не шкодять довкіллю ([3] та ін.). Насправді колапсу не станеться, будуть ліквідовані екологічні загрози, стануть дешевими сонячна електроенергія і матеріальне забезпечення родин через виробництво усього необхідного реплікаторами (3D-принтерами) з поширених природних речовин.

Цей привабливий шлях еволюції людства передбачає поступову та повну заміну всіх індустріальних технологій екологічно нешкідливими ноотехнологіями, традиційних наук – ноонауками, класичної школи індустріальної епохи – ноонавчанням і ноовихованням.

Отже, ми пропонуємо термін «ноонауки» (нооісторія, ноопедагогіка, ноофілософія, нооекологія і т.д.) для позначення тих нових і вдосконалених класичних наук, що створюють або використовують ноотехнології. Подальший прогрес людства буде обумовлений саме інтенсифікацією розвитку комплексу ноонаук і створених ними ноотехнологій.

Мета статті – пропозиція обґрунтованої наукової теорії походження та поширення сім'ї індоєвропейських мов і висвітлення ролі українців у цьому досягненні. Ми використаємо не тільки факти з нооісторії, але й з багатьох інших класичних і ноонаук.

Очевидно, що нооісторія як комплексна мультинаукова область, де з'єднані археологія, фізика, генетика, комп'ютерний аналіз і багато інших традиційних і нових наук, раніше не існувала у вигляді працездатної цілісності через нерозвиненість або просту відсутність її частин. У даний момент вона перебуває у своїй початковій стадії, але перші досягнуті результати викликають повагу і дають можливість їх використання для усунення «білих плям», помилок або відвертої неправди, створеної для досягнення політичних цілей у сфері, яка охоплюється класичними історичними науками, для яких ми застосуємо позначення «Історія-1».

У цій статті ми сформулюємо та обґрунтуємо відповіді на кілька важливих запитань, які доволі давно поставили історична лінгвістика та інші науки:

1) Де, коли та як почала формуватися протоіндоєвропейська мова (ПІЄМ) як зародок найбільшої за територією охоплення мовної сім'ї?

2) Чому цей зародок виявився разюче успішним, як подолав усі ймовірні опори і перешкоди й урешті розрісся до майже 400 сучасних мов?

3) Наскільки значним був внесок у це явище пращурів сучасного населення України?

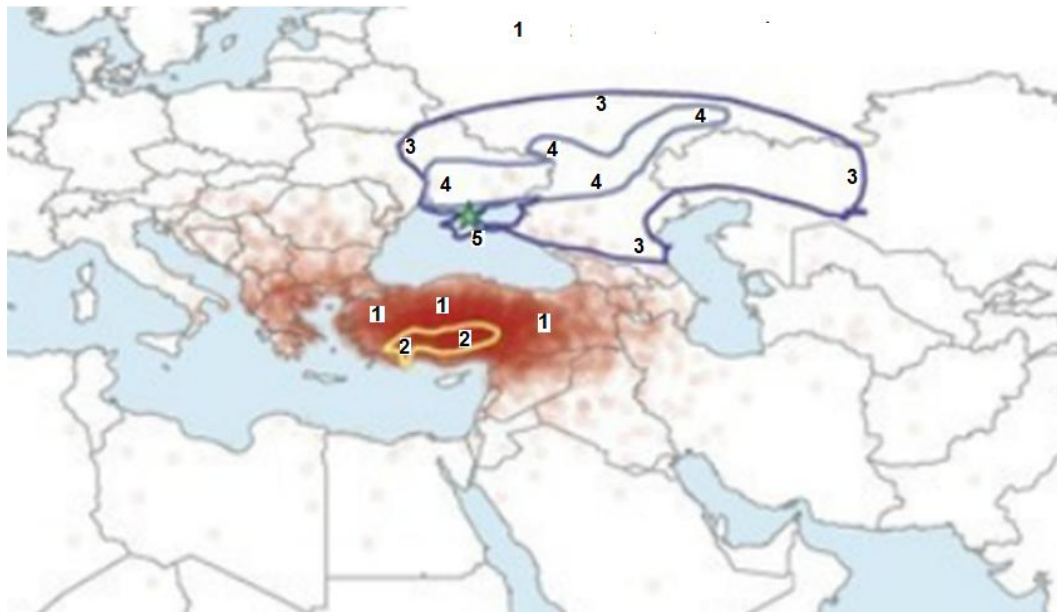
Стисло нагадаємо, що думки про схожість мов сусідніх народів неодноразово висловлювались у давні часи. Але пальму першості в науковому інтересі до подібності мов дуже віддалених одна від одної територій Євразії віддають британському юристу У. Джонсу, який виконував важливі функції члена верховного суду Бенгалії в її столиці Калькутті. Юристи для подібної роботи просто зобов'язані мати чималі мовні знання і навіть, напевно, деякі здібності. На наш погляд, У. Джонс був далеко не найгіршим (добре знання 13 мов – не рекорд серед поліглотів, але дуже хороший показник для служителя Феміди), тому, майже 230 років тому при ознайомленні з видатною індійською збіркою релігійних гімнів Рігведою він одразу виявив разюче велику схожість санскриту не з однією, а з багатьма найбільш поширеними європейськими мовами. Упродовж тих коротких десяти років, які залишалися в його розпорядженні до кінця життя, він створив безліч найрізноманітніших наукових праць, ставши для всієї Європи «учителем з культури і природи Індії».

Ентузіазм та інтерес У. Джонса до порівняльного мовознавства був підхоплений у всіх тих європейських країнах, де існував досить розвинений сектор вищої освіти університетського рівня. Найбільші успіхи мали науковці Німеччини, Франції, Великобританії і Росії. Спільним для усіх досліджень було

припущення про існування в давні часи первинної протоіндоєвропейської мови - ПІЄМ.

Очевидно, що за два повних століття накопичилася величезна кількість великих і малих публікацій на тему походження індоєвропейських мов і можливого розташування їх колиски - зони життя того народу-племени, який користувався ПІЄМ і якимось дивом спромігся поширити її на колосальні простори між Гімалаями та Атлантикою.

Усього різноманітних варіантів теорій існує багато десятків, але дві найголовніші сучасні гіпотези походження індоєвропейських мов мають назви «анатолійська» і «степова (курганна)», залучаючи приблизно рівну кількість прихильників ([6; 7; 9] та ін.). Положення зон походження ПІЄМ в рамках цих теорій вказано на мал. 1.



Мал. 1. Розташування анатолійського і двох версій степового (курганного) осередків формування ПІЄМ

Вихідною інформацією для мал. 1 стали публікації двох новозеландських вчених-біологів, які застосували незвичайні методи для отримання традиційних для історичної лінгвістики результатів – зон поширення мов. У 2003 році професор Рассел Грей і його аспірант Квентін Аткинсон на основі комп'ютерних програм розрахунку епідемій визначили зону можливої локалізації колиски ПІЄМ і опублікували в престижному журналі Nature [5]. Числами ми виділили межі різних зон, що дає змогу використовувати мал. 1 навіть у чорно-білому варіанті.

Новозеландські науковці дійшли висновку, що колискою всіх індоєвропейських мов був Близький Схід – анатолійська зона (позначено цифрою 1), яка охоплює Едем, Туреччину і виходить на Грецію. Найвища ймовірність появи ПІЄМ в зоні, позначеній цифрою 2.

Сині лінії 3 і 4 облямовують два варіанти степової (курганної) моделі народження ПІЄМ. Велика за розміром зона 3 відноситься до «старих» праць лінгвістів, лінія 4 охоплює найновіші пропозиції вчених різних країн, які часто спираються на точні датування і дешифрування генів.

Зелена зірочка з цифрою 5 є «центром тяжіння» не позначеної на карті великої за площею території Європи і Азії, де в даний момент поширені всі 103 вивчені новозеландцями індоевропейські мови. У широтному напрямі вона простягається від Ірландії до Індії, а в цілому здебільшого розташована в зоні помірного клімату з листопадними лісами.

Звичайно, втручання біологів із Нової Зеландії в історичну та порівняльну лінгвістику викликало, м'яко кажучи, чималу кількість критики. Але винахідники нового математизованого підходу покращують програми і підрахунки, логічно стверджуючи, що дана тема не є забороненою для представників біології або інших наук, до того ж, між процесами розповзання епідемії з точки виникнення і поширення мови зі своєї колиски є безсумнівна просторова схожість. Явні відмінності змін у часі вірусів чи бактерій через генні мутації та соціально-лінгвістичний дрейф лексику вони намагаються нівелювати продовженням своїх досліджень, підвищуючи точність локалізації колиски ПІЕМ.

Із порівняно новою аргументацією прихильників степової (курганної) версії походження всієї родини індоевропейських мов можна познайомитись у статті Є. Антонова [1], втім, як і в Інтернеті в численних публікаціях на багатьох мовах.

Якщо розглядати ситуацію в темі пояснення походження індоевропейських мов у цілому, легко помітити вузькість аргументації, вкрай недостатнє залучення інформації з безлічі сучасних наук. Обмежимося більш детальним аналізом одного прикладу, що стосується берези.

Багато авторів правильно вказують на те, що спільними для всієї мовної групи є назви дерев помірної кліматичної зони. Немає згадки про пальми та інші важливі для харчових ресурсів великі рослини із тропіків чи субтропиків. Однак, вчені так і не звернули увагу на центральну позицію берези, що відсуває шанований нами дуб на треторядні ролі.

Для пояснення потрібно звернутися до технологій виплавки металу. Як відомо, ера металу розпочалася з використання досить рідкісних залізних метеоритів і самородних елементів – золота, срібла і міді. На сході Анатолії це сталося майже одночасно з одомашненням перших злаків – близько 10 000 років тому [4]. Хоча в міді є багато сполук і, відповідно, руд, першим обробили малахіт в полум'ї інтенсивних вогнищ. Однак, технологічного прориву тоді не вийшло, інформацію перевели в рубрику «top secret», тому справжня металургія міді народилася через кілька тисяч років в північній Болгарії та Карпатах, де гори в багатьох місцях містили яскраво забарвлені сполуки міді. У цитованій статті кращий дослідник давньої металургії Є. Черних дуже дивується з того, що «місцеві металурги і ливарники відразу оволоділи прийомами лиття і кування великих виробів складних форм. Тобто потужне гірничо-металургійне виробництво розвивалося на Балканах дуже стрімко». Його пояснення – відсутність у Болгарії анатолійських «приписів і заборон», а ось наше спирається на радикальну зміну технологій плавлення руди.

Ключ до полегшення плавлення руди – застосування деревного вугілля не з щільного дуба або граба, а з красивих і білих берізок, що відрізняються швидким ростом і невибагливістю. Чим далі від субтропиків – тим більше берізок, тим легше плавити руду в звичайній кухонній печі за рахунок природної тяги і без застосування примусового дуття. Майже досконалості досягли в цьому наші пращури в Аркаїмі та інших поселеннях південноуральської «країни міст». Аркаїм був круглим, що ми пояснюємо бажанням жити у теплі під час лютих

зимових степових вітрів, а не потребою оборони від нападників. Житлові приміщення на одну родину мали спільні бічні стіни й трохи клиновидну форму. Вужчий кінець виходив на вулицю, а ширшим була частина дуже товстої стіни поселення.

Найважливішою власністю кожної родини був великий і складний за формою «кухонно-металургійний агрегат», що розпочинався з колодязя, прикритого кришкою. Звичайно, це була і піч, і плита, але в дальньому кінці перед початком димоходу була особлива камера, де горіло пористе вугілля з берези й успішно виплавляло мідь з азуриту й малахіту. Геніально проста й ефективна конструкція!

Продовжувати цікаву розмову про гірничодобувні, металургійні, архітектурні, будівельні, механічні, гідротехнічні, геодезичні, аграрні, транспортні та безліч інших досягнень громадян Аркаїма і багатьох інших населених пунктів Великого Трипілля ми не можемо. Не прийнято перетворювати статтю в монографію.

Наше завдання – запропонувати науковому співтовариству комбіновану версію народження індоєвропейської мовної сім'ї, що спирається на нові дані та вимірювання в рамках нооісторії. Для скорочення викладу застосуємо *нетрадиційний метод переліку ключових слів, фактів і висловлювань*:

- винахід рільництва не у вологій і родючій у ті часи Сахарі, а в східній частині Середземноморської зони;
- одночасно наші пращури одомашнили овець і кіз;
- підвищення народжуваності і брак легких для ручного обробітку ґрунтів зумовили повільний дрейф піших хліборобів з насінням, вівцями і козами через Анатолію аж до Атлантики;
- поява групи цих винахідників на чорноземах на *південь* від Одеси і Миколаєва;
- утворення мілких турецьких проток Босфор і Дарданелли;
- вельми повільне зростання рівня Чорного моря до сучасної позначки;
- витіснення пращурів-аграріїв далі на північ мало не до Подільської височини;
- їх знайомство з карпатськими мисливцями-аріями, які тисячі років харчувалися переважно полюванням на великих тварин;
- полум'яна закоханість і формування «трипільців» з генами хліборобів і воїнів-мисливців (Y-ДНК гаплогрупа R1a);
- одомашнення дикого коня (тарпана) і вічний союз людини з цими потужними і дуже ніжними істотами;
- винахід колеса і швидке вдосконалення тачанок-возів;
- урізноманітнення життєзабезпечення за рахунок великої худоби;
- пошуки і відкриття безлічі родовищ міді аж до невичерпного (Каргали, кілометрів 100 на північний захід від Оренбурга);
- створення мідних шахт і великих ферм (Аркаїм та ін.) для харчування гірників;
- організація вражаюче великої та ефективно економічної зони між Карпатами і Західним Сибіром, для якої ми пропонуємо назву «Велике Трипілля (ВТ)»;

- спонтанне формування великої сукупності небувалих термінів - *лексичної хмари нових тегів* із трьох груп понять: аграрних (збереглися ще з Анатолії); скотарських і гірничо-металургійних;

- успішний та усім вигідний поділ праці на території в півтора-два мільйони квадратних кілометрів;

- зміцнення культурного та технологічного атрактора - Великого Трипілля;

- повільне поширення хмари тегів через торгівлю, обміни, співпрацю;

- вибух надвулкану Санторін в Егейському морі (приблизно в 1555 році до нашої ери), що майже знищив крито-мікенську культуру;

- швидке зниження температури тропосфери Північної півкулі через вплив непроникних для сонячних променів стратосферних хмар аерозолів;

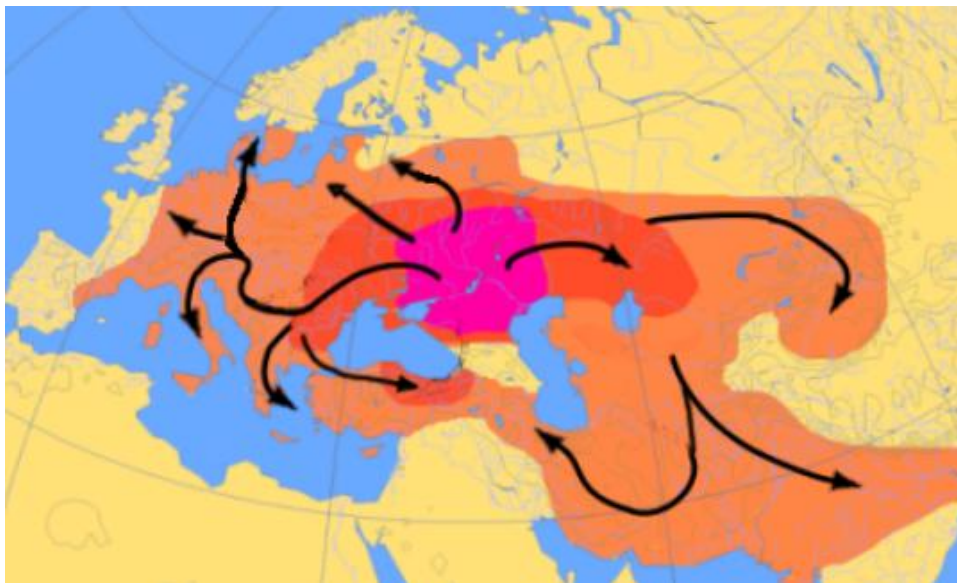
- все населення східної частини Великого Трипілля вирушило на південь. Не відразу, але без втрат втікачі під ім'ям "арії" досягли тепліших теренів у Персії та Індії;

- інша частина населення Великого Трипілля не змогла перетнути Великий Кавказ і Чорне море, тому обрала рух на Захід. Частина хліборобів залишилась удома і пізніше страждали від нашеств'я хмар кінних кочівників.

Пропонуємо читачам, фахівцям із гуманітарних та інших наук нову авторську теорію народження і поширення індоєвропейських мов. Ось її основні положення.

1. Частина правди є і в анатолійській, і в степовій версіях, але занадто незначна. Насправді вони обидві мають рацію в тому, що загальні для всіх індоєвропейських мов слова були народжені і в Анатолії, і у Великому Трипіллі. Першу частину хмари тегів склав словник для інтенсивного аграрного виробництва, другу – високотехнологічний промисловий, транспортний і військовий.

2. Дуже заманливо заявити, що протоіндоєвропейська мова була національною мовою Великого Трипілля, а після його вимушеного розпаду вона поширилася так, як показують на мал. 2 рівні і викривлені стрілки.



Мал. 2. Схема міграцій індоєвропейців в 4000-1000 рр. до н. е. відповідно до степової (курганної) гіпотези. Рожеве ядро стрілок – колыска індоєвропейців (Url: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Индоевропейцы>)

Але цілком можливо, що оформленої протоіндоевропейської мови не було взагалі, а її поширення радикально відрізнялося від мал. 2, який передбачає або створення імперії на кшталт Римської, або Російської з домінуванням мови метрополії, або геноцид чоловічої частини аборигенів на колосальній території, чого не змогли реалізувати навіть монголи (утім, великотрипільці мали певні подібні «досягнення», адже змінили генетичну карту Європи аж до Рейну, а в часи Київської Русі чернігівці і сіверці винищили чоловіків на Валдайській височині і стали плодити майбутніх великоросів за програмою «Если бьет - значит любит»).

Ми вважаємо найбільш імовірним те, що вказаний протоіндоевропейський лексикон трипільців являв собою великий тогочасний аналог сучасного поняття «хмара тегів» – варіант ефективної допоміжно-службової мови. Його «незламна сила» (метафора зі статті [2]) полягала у практичній незамінності і надзвичайній привабливості і для друзів (сусідів і приїжджих торговців), і навіть для відвертих ворогів.

Використаємо досягнення сучасного мовознавства та пояснимо процес поширення індоевропейських мов на сучасні території Західної Європи (автори відомих нам праць уникали пояснення цієї аномалії – випадків поширення мов без приходу і постійного перебування їх носіїв).

Коли західні трипільці спробували перетнути Рейн, то їх зупинили старі вороги з гаплогрупою R1b, які мали погану зброю та обходилися без броньовиків (коней), але відрізнялися дивовижною єдністю та організованістю. Ці слова не порожня похвала, а констатація факту. Саме вони вручну і з кам'яними знаряддями спорудили не тільки Стоунхендж, а й багато тисяч дольменів, менгірів і зовсім дивних споруд на захід від Рейну і Альп [8]. Але, як свідчать сучасні дані про розповсюдження мов, у даному випадку переможці із задоволенням вивчили хмару тегів (мову) переможених і донині користуються цим придбанням.

Наше пояснення спирається на факти того, що нові поняття, знання і технології можуть бути дуже привабливими. Наведемо філологічний приклад із XIX століття. У його першій половині французьку мову знали не тільки всі європейські дипломати, а й практично все грамотне доросле населення. Але в Німеччині поступово почали виявляти себе соціальні та технологічні наслідки діяльності створеного Вільгельмом фон Гумбольдтом Берлінського дослідницького університету. Тому друга половина століття виявилася «німецькою» не тільки в філософії, а й у всіх точних науках і в технологіях. Дійшло до того, що аспірантура в Німеччині стала обов'язковою для всіх громадян США, які претендували на викладацьку або наукову посаду в університетах. Наукових німецькомовних видань ставало все більше і більше, зростала також їх якісна перевага не тільки над російськими, а й над англійськими. Для швидкого досягнення світового визнання молоді вчені мріяли опублікуватися в будь-якому з німецьких академічних видань.

У результаті на початку XX століття німецька мова стала глобальною науковою мовою, і багато студентів майже всіх країн старанно вивчали її для практичного застосування. Щось схоже могло статись і з протоіндоевропейською «хмарою тегів» - всім нові слова були потрібні та всі хотіли їх вивчити для оволодіння найвищими в той час знаннями і технологіями. Так ми пояснюємо

«непереборне поширення» протоіндоєвропейської мови з Великого Трипілля на території перебування багатьох народів.

На закінчення висловимо переконання в необхідності максимальної підтримки нооісторичних досліджень, оскільки твердо встановлені факти дають змогу усунути більшу частину міфів та упереджень, що живлять багато сучасних локальних і глобальних конфліктів.

Свої міркування про походження сім'ї індоєвропейських мов і причини безсумнівного успіху носіїв цих мов в сучасному урбанізованому і комп'ютеризованому світі ми не вважаємо цілковито довершеними і такими, що не потребують доповнень та шліфування. Цим і будемо займатися надалі з урахуванням зауважень і критики, спрямованої на нашу адресу зацікавленими читачами. Завершимо нашу статтю вказівкою на те, що вчені на підставі нових засобів і методів досліджували казки для більшої половини всіх індоєвропейських мов. На їхню думку найдавнішою із групи універсальних виявилася казка на тему металургійних технологій – «Коваль і чорт».

Як і слід було очікувати з усього викладеного вище.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонов Е. Прародину европейцев перенесли в южнорусские степи // Наука и жизнь. - 2015. - № 2 <http://www.nkj.ru/news/25928/>
2. Болтер М. Языковые войны // В мире науки. - 2016. - №7. - С. 82-89.
3. Корсак К. В. Ноофутурология XXI века: условия спасения популяции Homo Sapiens Sapiens / // RELGA. - 2015. - №1 [289] 25.01. (URL: www.relga.ru)
4. Черных Е. Философия металла // В мире науки. - 2006. - №7. - С. 62-69.
5. Gray, R. D. and Atkinson, O. D. Language-tree divergence times support the Anatolian theory of Indo-European origin // Nature. - 2003, November 27. - Vol. 426. - P. 435-439.
6. Jared M. Diamond The earliest horsemen // Nature. - 1991, 28 March. - Vol. 350. - P. 275-276.
7. John Novembre Human evolution: Ancient DNA steps into the language debate // Nature. - 2015, 10 June. - Vol. 522. - P. 164-165.
8. Noel J.-P. Menhirs. L'intrigante decouverte d'un nouveau Carnac // Science et vie. - 2006. - n1069, octobre. - P. 84-87.
9. Philip E. Ross Who were the Indo-Europeans? // Scientific American. - 1992, 11 November. - Vol. 267. - P. 28.

Рецензент: д.пед. н., проф. Дороніна Т.О.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Abbas Najam	Doctor, Professor Institute of Ismaili Studies (London, UK), East West Institute (Brussels, Belgium)
Банах Володимир Ігорович	кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, доцент кафедри теоретико-методичних основ фізичного виховання, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Бенера Валентина Єфремівна	доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Бережанський Олександр Олегович	кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, декан факультету фізичного виховання та біології, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Боднар Марія Богданівна	кандидат психологічних наук, доцент, проректор з навчальної роботи, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Волкова Наталія Вікторівна	кандидат державного управління, доцент, Університет митної справи та фінансів (Дніпро, Україна)
Гетьман Оксана Олександрівна	кандидат економічних наук, доцент Університет митної справи та фінансів (Дніпро, Україна)
Гречановська Олена Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії та гуманітарних наук, Вінницький національний технічний університет, (Вінниця, Україна)
Дудник Надія Зеновіївна	кандидат педагогічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)
Ковальчук Майя Борисівна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри вищої математики, Вінницький національний технічний університет (Вінниця, Україна)
Корсак Костянтин Віталійович	доктор філософських наук, професор, зав. лабораторії, Київський медичний університет Української асоціації народної медицини (Київ, Україна)

Курач Микола Станіславович	доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Легін Вікторія Борисівна	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Ляшенко Лариса Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент, Київський національний університет імені Тараса Шевченка (Київ, Україна)
Мотуз Тетяна Володимирівна	старший викладач кафедри управління інформаційно-освітніми проектами, Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (Дніпро, Україна)
Нищак Іван Дмитрович	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри методики трудового і професійного навчання та декоративно-ужиткового мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)
Омел'янчик-Зюркалова Оксана Олександрівна	кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент кафедри спортивних видів гімнастики, Національний університет фізичного виховання і спорту України (Київ, Україна)
Осадченко Інна Іванівна	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, зав. Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Умань, Україна)
Петрук Віра Андріївна	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри вищої математики, Вінницький національний технічний університет (Вінниця, Україна)
Прозор Олена Петрівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики, Вінницький національний технічний університет (Вінниця, Україна)
Сиротюк Микола Васильович	кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з виховної роботи Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)

Спиров Красимир	доктор наук, професор, завідувач кафедри, Софійський технічний університет (Софія, Болгарія)
Ткачов Артем Сергійович	кандидат педагогічних наук, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна)
Ткачова Наталія Олександрівна	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна)
Томашевський Роман	доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри історії освіти та виховання, Поморська академія (Слупськ, Польща)
Хом'юк Віктор Вікторович	кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри вищої математики, Вінницький національний технічний університет (Вінниця, Україна)
Хом'юк Ірина Володимирівна	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри вищої математики, Вінницький національний технічний університет (Вінниця, Україна)
Чорнусь Сергій Миколайович	асистент кафедри виробничо-інформаційних технологій та безпеки життєдіяльності Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (Полтава, Україна)
Шефер Міхаель	доктор економіки, професор, Університет Маннхайма; Президент Міжнародної науково-освітньої асоціації L' Association 1901 "SEPIKE" (Маннхайм, Німеччина; Пуатьє, Франція)
Щербяк Юрій Адамович	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри документознавства, інформаційної діяльності та українознавства, Тернопільський національний економічний університет (Тернопіль, Україна)
Яворський Юрій Мечиславович	асистент кафедри теоретико-методичних основ фізичного виховання, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Yarmoh Edward	Tabilitovanyy Doctor, Professor, Head of Department, University of Natural and Human Sciences, Catholic University in Ruzomberok, Theology Institute (Sedlyets, Poland)

АЛФАВІТНИЙ ПОКАЖЧИК

Abbas Najam	3	Омел'янчик-Зюркалова О.О.	103
Банах В.І.	69	Осадченко І.І.	111
Бенера В.Є.	9	Петрук В.А.	146
Бережанський О.О.	69	Прозор О.П.	146
Боднар М.Б.	77	Сиротюк М.В.	41
Волкова Н.В.	191	Спиров Красимир	121
Гетьман О.О.	191	Ткачов А.С.	155
Гречановська О.В.	126	Ткачова Н.О.	146
Дудник Н.З.	134	Томашевський Роман	48
Ковальчук М.Б.	25	Хом'юк В.В.	183
Корсак К.В.	210	Хом'юк І.В.	165
Курач М.С.	33	Чорнусь С.М.	174
Легін В.Б.	86	Шефер М.	191
Ляшенко Л.М.	210	Щербяк Ю.А.	57
Мотуз Т.В.	96	Яворський Ю.М.	69
Нищак І.Д.	33	Yarmoh Edward	201

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА.....	3
Abbas Najam. UKRAINE'S HIGHER EDUCATION AND THE BOLOGNA PROCESS	
Бенера В.Є. ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАГІСТРІВ В УМОВАХ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ.....	9
Ковальчук М.Б. ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ ПОНЯТТЯ АЛГОРИТМУ В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ	25
Курач М.С., Нищак І.Д. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ХУДОЖНЬОМУ ПРОЕКТУВАННЮ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ	33
Syrotyuk M.V. COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES CHALLENGES.....	41
Tomaszewski Roman. АКАДЕМИЧЕСКИЙ КАПИТАЛИЗМ И УНИВЕРСИТЕТСКАЯ МИССИЯ (ПРАВДА В КАЧЕСТВЕ ТОВАРА НА РУБЕЖЕ XX – XXI СТОЛЕТИЙ)	48
Щербяк Ю.А. СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ	57
ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ	69
Банах В.І., Бережанський О.О., Яворський Ю.М. ІСТОРІЯ ТА СТАНОВЛЕННЯ ЛИЖНОГО СПОРТУ В УКРАЇНІ. СТРИБКИ НА ЛИЖАХ З ТРАМПЛІНА	69
Боднар М.Б. ОСОБЛИВОСТІ ЕТНІЧНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ	77
Легін В.Б. САМОКОНТРОЛЬ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	86
Мотуз Т.В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ.....	96
Омел'янчик-Зюркалова О.А. ВПЛИВ ГІМНАСТИЧНИХ ВПРАВ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ РУХУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	103
Осадченко І.І. ПСИХОДИДАКТИЧНА ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ У ВНЗ КРЕАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ.....	111
Спиров Красимир МЕТОДОЛОГИЯ ПОСТРОЕНИЯ ОНЛАЙН КУРСОВ В ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	121
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА	126
Гречановська О.В. РОБОЧИЙ ЗОШИТ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЯК ОДИН З ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ	126
Дудник Н.З. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МОНТЕССОРІ-ПЕДАГОГА	134
Петрук В.А., Прозор О.П. ДОСВІД ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ З БАЗОВОЮ ОСВІТОЮ ІНЖЕНЕРА	146
Ткачова Н.О., Ткачов А.С. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ.....	155
Хом'юк І.В. ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ	165

Чорнусь С.М. ЗАКОНОМІРНОСТІ ФОРМУВАННЯ СКЛАДОВИХ ІНЖЕНЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	174
ЗА РУБЕЖЕМ	183
Хом'юк В.В. ШКІЛЬНА МАТЕМАТИЧНА ОСВІТА В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ	183
Шефер М., Гетьман О.О., Волкова Н.В. РИНКОВО-ОСВІТНЯ МОДЕЛЬ: НІМЕЦЬКИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ.....	191
Jarmoch Edward. WYBRANE PARAMETRY RELIGIJNOŚCI WOJSKA POLSKIEGO W WARUNKACH PRZEMIAN SYSTEMOWYCH PO 1989 r.	201
ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ	210
Корсак К.В., Ляшенко Л.М. МОЛОДІ НООНАУКИ ПРО ВНЕСОК ПРАЦУРІВ УКРАЇНЦІВ У СТВОРЕННЯ І ПОШИРЕННЯ ІНДОЄВРОПЕЙСЬКИХ МОВ	210
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	218
АЛФАВІТНИЙ ПОКАЖЧИК	221

CONTENTS

HIGH SCHOOL.....	3
Abbas Najam. UKRAINE'S HIGHER EDUCATION AND THE BOLOGNA PROCESS	3
Benera V.J. ORGANIZATION OF MASTERS OF ART INDIVIDUAL WORK IN TERMS OF EDUCATION INTENSIFICATION.....	9
Kovalchuk M.B. THE CONTENT ASPECT OF THE CONCEPT OF THE ALGORITHM IN SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL LITERATURE	25
Kurach M.S., Nyshchak I.D. PECULIARITIES OF TRAINING FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS TO ARTISTIC DESIGNING BY USING COMPUTER GRAPHICS	33
Syrotyuk M.V. COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES CHALLENGES.....	41
Tomaszewski Roman. ACADEMIC CAPITALISM OR THE MISSION OF THE UNIVERSITY (THE TRUTH AS A COMMODITY AT THE TURN OF THE TWENTIETH AND TWENTY-FIRST CENTURY).....	48
Shcherbiak Y.A. FORMATION AND DEVELOPMENT OF MONITORING THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION UKRAINE: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS	57
THEORY OF STUDIES AND OF TRAINING	69
Banakh V.I., Berezhanskiy A.O., Yavorskyi Y.M. HISTORY AND DEVELOPMENT OF SKIING IN UKRAINE. SKI JUMPING	69
Bodnar M.B. PECULIARITIES OF STUDENT YOUTH'S ETHNIC SELF-IDENTIFICATION IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION	77
Lehin V.B. SELF-CONTROL IN PRIMARY SCHOOL PUPILS' EDUCATIONAL ACTIVITY.....	86
Motuz T.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TOLERANCE PUPILS.....	96
Omel'yanchyk-Zyurkalova O.O. INFLUENCE GYMNASTICS IN BUILDING A CULTURE TRAFFIC PRIMARY SCHOOL CHILDREN.....	103
Osadchenko I.I. TEACHERS' PSYCHODIDACTIC READINESS TO USE CREATIVE LEARNING TECHNOLOGIES IN UNIVERSITIES.....	111
Spirov Krasimir. METHODOLOGY FOR CREATING COURSES FOR LEARNING IN A VIRTUAL ENVIRONMENT.....	121
PROFESSIONAL EDUCATION	126
Hrechanovska E.W. WORKBOOK FOR SELF-WORK AS ONE OF THE INNOVATIVE METHODS OF FORMING CON	126
Dudnik N.Z. THE PECULIARITIES OF TRAINING MONTESSORI EDUCATOR	134
Petruk V.A., Prozor E.P. THE EXPERIENCE OF FORMING THE SKILLS OF PEDAGOGICAL ACTIVITY IN FUTURE TEACHERS WITH A BASIC EDUCATION OF AN ENGINEER.....	146
Tkachev N.A., Tkachev A.S. ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUTURE TEACHERS' TRAINING FOR WORK WITH GIFTED PUPILS.....	155
Khomyuk I.V. ACTIVITY APPROACH TO PROFESSIONAL MOBILITY FORMATION OF FUTURE ENGINEERS	165
Chornus S.M. PATTERNS OF FORMING OF ENGINEERING COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PROFESSIONAL TRAINING IN THE PROCESS OF STUDYING.....	174

PEDAGOGY ABROAD	183
Khomyuk V.V. SCHOOL MATHEMATICS EDUCATION IN UKRAINE AND ABROAD IN THE CONTEXT OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS.....	183
Schaefer M., Getman O., Volkova N. MARKET-EDUCATIONAL MODEL: GERMAN EXPERIENCE AND UKRAINIAN REALITIES.....	191
Jarmoch Edward. SELECTED RELIGIOUS DATA OF POLISH ARMY IN THE CONDITIONS OF TRANSFORMATION SYSTEM AFTER 1989	201
DISCUSS THE PROBLEM	210
Korsak K.V., Liashenko L.M. YOUNG NOOSCIENCES ON THE CONTRIBUTION OF UKRAINIAN ANCESTRY IN THE CREATION AND SPREAD OF INDO-EUROPEAN LANGUAGES	210
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	218
ALPHABETICAL INDEX	221

Науковий вісник

КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
АКАДЕМІЇ ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Збірник наукових праць

Серія: Педагогіка

Випуск 8

Матеріали подані мовою оригіналу

Літературні редактори – Василюшин О.В., Комінярська І.М., Пасічник О.В.

Технічний редактор – Юрчук С.П.

Комп'ютерна верстка – Ящук Л.В.

Макет обкладинки – Юрчук С.П.

За зміст і достовірність опублікованих матеріалів (підбір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних імен та інших відомостей)

відповідають автори.

Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

Рукописи рецензуються.

Підписано до друку 06.04.2017 р. Зам. № 274.

Формат 60х90/8. Гарнітура ARIAL.

Папір офісний. Друк RISO.

Ум. друк. арк. 26,15.

Тираж 100 примірників.

Видруковано у видавничому центрі Кременецької обласної
гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка
47003, вул. Ліцейна, 1, м. Кременець

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції ТР № 16 від 14.04.2003 р.