



#2(54), 2020 część 1

Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe
(Warszawa, Polska)

Czasopismo jest zarejestrowane i publikowane w Polsce. W czasopiśmie publikowane są artykuły ze wszystkich dziedzin naukowych. Czasopismo publikowane jest w języku polskim, angielskim, niemieckim i rosyjskim.

Artykuły przyjmowane są do dnia 30 każdego miesiąca.

Częstotliwość: 12 wydań rocznie.

Format - A4, kolorowy druk

Wszystkie artykuły są recenzowane

Każdy autor otrzymuje jeden bezpłatny egzemplarz czasopisma.

Bezpłatny dostęp do wersji elektronicznej czasopisma.

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

Rada naukowa

Adam Nowicki (Uniwersytet Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michalak (Uniwersytet Warszawski)

Jerzy Czarnecki (Uniwersytet Jagielloński)

Kolub Frennen (University of Tübingen)

Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)

Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet Warszawski)

#2(54), 2020 part 1

East European Scientific Journal
(Warsaw, Poland)

The journal is registered and published in Poland. The journal is registered and published in Poland. Articles in all spheres of sciences are published in the journal. Journal is published in **English, German, Polish and Russian.**

Articles are accepted till the 30th day of each month.

Periodicity: 12 issues per year.

Format - A4, color printing

All articles are reviewed

Each author receives one free printed copy of the journal

Free access to the electronic version of journal

Editorial

Editor in chief - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

The scientific council

Adam Nowicki (Uniwersytet Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michalak (Uniwersytet Warszawski)

Jerzy Czarnecki (Uniwersytet Jagielloński)

Kolub Frennen (University of Tübingen)

Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)

Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet Warszawski)

**Dawid Kowalik (Politechnika
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**

**Peter Clarkwood(University College
London)**

**Igor Dziedzic (Polska Akademia
Nauk)**

**Alexander Klimek (Polska Akademia
Nauk)**

**Alexander Rogowski (Uniwersytet
Jagielloński)**

Kehan Schreiner(Hebrew University)

**Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**

**Anthony Maverick(Bar-Ilan
University)**

**Mikołaj Żukowski (Uniwersytet
Warszawski)**

**Mateusz Marszałek (Uniwersytet
Jagielloński)**

**Szymon Matysiak (Polska Akademia
Nauk)**

**Michał Niewiadomski (Instytut
Stosunków Międzynarodowych)**

Redaktor naczelny - Adam Barczuk

**Dawid Kowalik (Politechnika
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**

**Peter Clarkwood(University College
London)**

**Igor Dziedzic (Polska Akademia
Nauk)**

**Alexander Klimek (Polska Akademia
Nauk)**

**Alexander Rogowski (Uniwersytet
Jagielloński)**

Kehan Schreiner(Hebrew University)

**Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**

**Anthony Maverick(Bar-Ilan
University)**

**Mikołaj Żukowski (Uniwersytet
Warszawski)**

**Mateusz Marszałek (Uniwersytet
Jagielloński)**

**Szymon Matysiak (Polska Akademia
Nauk)**

**Michał Niewiadomski (Instytut
Stosunków Międzynarodowych)**

Editor in chief - Adam Barczuk

1000 kopii.

**Wydrukowano w «Aleje Jerozolimskie
85/21, 02-001 Warszawa, Polska»**

**Wschodnioeuropejskie Czasopismo
Naukowe**

**Aleje Jerozolimskie 85/21, 02-001
Warszawa, Polska**

E-mail: info@eesa-journal.com ,

<http://eesa-journal.com/>

1000 copies.

**Printed in the "Jerozolimskie 85/21, 02-
001 Warsaw, Poland»**

East European Scientific Journal

**Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warsaw,
Poland**

E-mail: info@eesa-journal.com ,

<http://eesa-journal.com/>

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Михайличенко В.Е., Галушак И.В., Гура Т.В.

РОЛЬ МОДЕЛИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ОПЫТА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.4

Горлач В.В.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ КРОСКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ.....9

Гречаник Н.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КРАЇНАХ СХІДНОЇ ЄВРОПИ: ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ.....14

Дяченко А.В.

ОСОБЛИВОСТІ НІМЕЦЬКОЇ І УКРАЇНСЬКОЇ УТИЛІТАРНОЇ ЕТНОГРАФІЇ19

Пангелова Н.Є., Красова І.О.

МЕТОДИКА КОМПЛЕКСНОГО РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ 3 – 4 КЛАСІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МІНІ – БАСКЕТБОЛУ26

Магдич Т.П.

ТЕКСТ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЛІЦЕЮ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ33

Москатова А.К.

НЕОБХОДИМОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВНОСТЬ ИННОВАЦИЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....39

Муращенко О.В.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ ЩОДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ДО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ.....50

Дернова М.Г., Поддубей О.В.

КЛАСИФІКАЦІЯ ДОРΟΣЛИХ, ЩО БЕРУТЬ УЧАСТЬ У ФОРМАЛЬНІЙ, НЕФОРМАЛЬНІЙ ТА ІНФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ В ІТАЛІЙСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ55

Серикбаева А.Б., Сегізбаева М.С.

ТҰЛҒАНЫҢ АҚПАРАТТЫҚ МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ ҒАЛАМДЫҚ АҚПАРАТТЫҚ ҚОҒАМДАСТЫҚТАҒЫ БІЛІМ БЕРУ ТЕХНОЛОГИЯСЫ61

Аніщенко В.О.

ОБҒРУНТУВАННЯ СТРУКТУРНОЇ МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДЕРЖАВНОЇ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ66

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 37.015.3(075)
ГРНТИ 14.35.07

Валентина Евдокимовна Михайличенко

кандидат философских наук, профессор,
кафедра педагогики и психологии
управления социальными системами им. академика И. А. Зязюна,
Национальный технический университет
«Харьковский политехнический институт»,
Харьков, Украина

Ирина Владимировна Галушчак

кандидат технических наук, доцент,
кафедра физики,
Национальный технический университет
«Харьковский политехнический институт»,
Харьков, Украина

Татьяна Витальевна Гура

кандидат педагогических наук, профессор,
кафедра педагогики и психологии
управления социальными системами им. академика И. А. Зязюна,
Национальный технический университет
«Харьковский политехнический институт»,
Харьков, Украина

РОЛЬ МОДЕЛИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ОПЫТА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.

Valentina Evdokimovna Mihailichenko

Candidate of Philosophic Science, professor,
Department of Social System Control Pedagogy
and Psychology named after I. A. Ziazium,
National Technical University
“Kharkiv Polytechnic Institute”, Kharkiv, Ukraine

Irina Vladimirovna Halushchak

Candidate of Engineering Science, assistant professor,
Department of Physics,
National Technical University
“Kharkiv Polytechnic Institute”, Kharkiv, Ukraine
e-mail: irene.gal17gmail.com

Tatiana Vitalievna Hura

Candidate of Pedagogical Science, professor,
Department of Social System Control Pedagogy
and Psychology named after I. A. Ziazium,
National Technical University
“Kharkiv Polytechnic Institute”, Kharkiv, Ukraine

THE ROLE OF MODELING IN THE FORMATION OF STUDENTS' INDEPENDENT STUDY EXPERIENCE DURING THE HIGH SCHOOL STUDYING PROCESS.

Резюме. В статье рассмотрена актуальная проблема использования педагогического моделирования для трансформации учебной деятельности в профессиональную в процессе обучения в вузе и для приобретения опыта самостоятельной работы студентами. Раскрыты теоретические основы понятий «педагогическая модель» и «педагогическое моделирование». Приведено содержание педагогического моделирования; его принципы, типы, этапы и способы, с помощью которых оно выстраивается в учебном процессе. Рассмотрена роль инновационных педагогических технологий для приобретения опыта самостоятельной работы студентов. Показана необходимость её активизации, чему способствуют моделирование профессиональной деятельности в аудиториях с помощью инновационных методов обучения и сотрудничество с производственными и социальными структурами и работодателями. Это требует совместной с работодателями разработки и внедрения практико-ориентированных учебных программ формирования новых образовательных конструкторов, инвестирования студенческих проектов,

разработки методических пособий по их использованию. Необходимо дальнейшее изучение данной актуальной проблемы, связанной с активизацией внедрения моделирования в учебный процесс.

Abstract. The article deals with the theoretical fundamentals of modeling method and the ways of modeling method applying which professors should use in their innovative activity. Concept 'pedagogical model' and basic types of pedagogical models are considered. The content of pedagogical modeling and the fundamental principles, stages and tools of its forming are defined. A range of 'model' and 'modeling' concepts definitions which refer to the current investigation tasks are given. Theoretical investigation of problem analyzed allows to claim that pedagogical modeling is a creating of imaginary situations which require professional reactions and resolving of certain pedagogical problems. Different sides of the practical implementation of pedagogical modeling into the High school studying process that promote obtaining of the independent study of students are considered. The conflicts of theoretical and practical knowledge combining that can interfere this are revealed. Both displaying of industrial modeled activity in lecture halls with innovative educational methods and development of methodological tutorials of modeling processes usage will activate these processes. To summarize, developed technologies have two directions: the displaying of industrial modeled activity in lecture halls with innovative educational methods and the cooperation with industrial organizations and employers. It will require the union with the employers for the developing and implementation of practical oriented educational programs of forming new educational constructs, investment of students' projects, generalization and sharing of the information about the innovative educational methods through the developing of methodological tutorials and the activating of these methods usage.

Ключевые слова: модель, педагогическое моделирование, обучение, активизация, самостоятельная работа, студент, образовательный процесс.

Keywords: model, pedagogical modeling, education, activation, independent study, student, educational process

Постановка проблемы. Система высшего профессионального образования Украины требует переосмысления процесса подготовки специалистов соответственно международным стандартам. Болонский процесс определил целевые ориентиры подготовки выпускника высших учебных заведений, способного к непрерывному профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию, основанные на принципах компетентностного подхода. Повышение внимания к этой проблеме обусловлено также рекомендациями Совета Европы, направленными на соответствие системы образования требованиям общества. Исходя из этого возникает потребность подготовить студентов к самостоятельному обучению в продолжение всей жизни. С этой целью все больше внимания следует уделять способам и методам моделирования, которые способствуют его приобретению в процессе обучения в высшей школе.

Анализ качества подготовки студентов свидетельствует о том, что они не могут использовать теоретические знания в практической деятельности в полной мере. Современная высшая школа даёт студентам значительный объем готовых знаний, но не учит их делать самостоятельные выводы и обобщения на их основе. Будущие специалисты не всегда могут проявить творческий подход, самостоятельность, критическое мышление, определить сходство или различие существенных элементов разных систем, перенести действия с одного объекта на другой, адекватно сформулировать условия задачи, выстроить систему знаний.

Совершенствование процесса профессиональной подготовки требует радикальных перемен в учебно-воспитательном процессе, использования преподавателем

инновационных технологий, методов и способов, которые способствуют приобретению опыта самостоятельной работы. Творческая, требующая научного осмысления и обобщения работа возможна лишь как результат организации самостоятельного обучения с обязательным присутствием постановки целей и достижения результатов с помощью эффективных технологий самообразования и самовоспитания. Она должна быть индивидуальной с учетом творческих возможностей студента, его способностей, интереса, проявляемой активности. Такая работа требует умения моделировать, что связано с процессом мышления, умением сравнивать и обобщать, овладение которыми является основой познавательной активности и самостоятельности студентов. Отсюда следует, что моделирование является основой изучения каждого из предметов, а также методом, который использует педагог в процессе своей инновационной деятельности.

Цель статьи: изучение теоретических основ моделирования и способов его практического использования для приобретения студентами опыта самостоятельной работы в процессе обучения в вузе.

Основное содержание В научной литературе даны различные определения понятий „модель” и „моделирование” в соответствии с решаемыми задачами в процессе исследования. Изучению этой проблемы посвящены работы таких ученых как Ж.Б. Богдан, Э. Боно, А. А. Вербицкий, Э.С. Заир-Бек, Ю. Ветров, А.Дахина, Т. Солодовник, В. Ягодникова и др. Словарь Уэбстера определяет модель как упрощенное описание сложного явления или процесса, который обычно представляет собой его миниатюрную версию или репрезентацию. Понятие «модель» обозначает описание или аналогию, используемую для того,

чтобы облегчить визуализацию чего-либо, недоступного непосредственному наблюдению [8, с.291]. По мнению Ю. Ветрова, это специфически созданный объект с целью получения и сохранения информации в форме воображаемого образа, описанного знаковыми способами (формулами, графиками и т. п.) или материального предмета, что отражает особенности, характеристики и связи объекта-оригинала произвольной природы, которые существенны для решения субъектом (человеком) своего задания» [5].

Процесс моделирования – это воспроизведение характеристик одного объекта на другом, что обусловлено поставленной целью и ориентировано на практическое использование результатов. Он раскрывает сущность явления, определяет его характеристики и влияет на результат. Моделирование включает в себя наблюдение и описание эффективных механизмов достижения поставленной цели. При этом сложное действие или их серия разбиваются на отдельные составляющие, что позволяет тем или иным способом воспроизвести объект. Важным является установление наиболее значимых элементов, необходимых для достижения результата. Информация, которая передается путем моделирования, способствует увеличению объема знаний и умений.

Модели классифицируют в зависимости от способов, с помощью которых они выстраиваются. При этом выделяют два вида моделирования: материальное и идеальное. Основными видами материального моделирования являются физическое и аналоговое. В свою очередь, идеальное моделирование делят на интуитивное и знаковое. Если материальные модели воплощены в металл, дерево, стекло, бетон и состоят из вещественных элементов, смонтированных в реально существующий агрегат, то идеальные модели складываются из научно обоснованных или логически осмысленных элементов. Идеальное моделирование, как правило, предшествует материальному, поскольку перед тем, как построить материальную модель, человек мысленно представляет себе её образ. Его, в свою очередь, можно разделить на такие виды и подвиды:

- научное (схемы, таблицы, блоки, аналогии, гипотезы);
- знаковое (условно-графическое, буквенное, комбинированное);
- математическое (компьютерные программы, цифровое моделирование, прогнозирование).

В процессе приобретения опыта самостоятельной работы студентами большое значение имеет педагогическое моделирование. Ученые дают следующее его определение: «Под педагогическим моделированием принято понимать разработку целей, (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей её достижения» [2]. Оно состоит в создании воображаемых ситуаций, которые

требуют решения педагогических проблем. Практическая ценность модели в основном определяется её адекватностью исследуемым сторонам объекта, а также тем, насколько правильно учтены основные принципы моделирования – наглядность, определенность, осознанность, объективность, которые чаще всего определяют как возможности и тип модели, так и её функции. Эффективность моделирования зависит от исходных теорий и гипотез, что указывает на степень допустимых при этом упрощений, чему все исследователи придают особое значение.

Владение методикой моделирования связано как с общим методом научного познания, так и с необходимостью решения психолого-педагогических задач. Моделирование выступает в роли способа обобщения учебного материала, а также его представления в свернутом виде. Довольно широко оно используется для логического упорядочения, выстраивания семантических схем, представления учебной информации в наглядном виде в расчете на образные ассоциации с помощью мнемонических правил. В случаях, когда создаются модели объектов, которые еще не существуют или разрабатываются с целью внедрения в практику деятельности высшей школы, моделирование рассматривают как этап педагогического проектирования, а модель – как прогнозируемую [7].

Ю. Ветров выделяет следующую типологию моделей педагогической деятельности:

1. Стадиальная модель, которая предполагает последовательность трёх стадий образовательного процесса: целевой, социально-психологической и оперативной. Целевая стадия направлена на решение задач организации педагогической деятельности. Социально-психологическая стадия касается интересов общества, группы и личности. Оперативная стадия означает планирование, принятие решений, их контроль и выполнение.

2. Функциональная модель рассматривает педагогический процесс как решение ряда задач. Основными её компонентами являются гностический, проектный, конструктивный, организаторский и коммуникативный.

3. Ситуационная модель концентрируется на ситуации обучения, в которой есть составляющая педагогической деятельности (со стороны педагога) и составляющая учебной деятельности (со стороны студента).

4. Игровое моделирование, которое через «специальным образом организованную деятельность группы людей» позволяет достичь системности образовательного процесса [5, с.60].

В процессе организации работы учебных групп выделяют такие модели:

1. Поточная. Основная структура модели – предметно-аудиторное обучение в разных потоках, в которые могут входить несколько групп.

2. Селективно-групповая. Основная структура модели – предметное обучение внутри групп по

отдельным предметам и обучение полным составом группы по остальным предметам; состав разных групп варьируется от предмета к предмету.

3. Модель смешанных способностей. Создаются группы студентов с когнитивными признаками. Состав групп постоянный, но внутри есть временные группы.

4. Интегративная модель. Организуется одна группа с множеством возможностей для индивидуальной работы.

5. Инновационная модель. Формируются группы смешанных способностей. Внутри группы функционируют несколько малых групп, состав которых является постоянным.

Представляют интерес педагогические модели, которые были выделены А.А.Вербицким:

1. Семантические - представлены в письменном виде и включают в себя описание ситуаций и систему заданий, которые студентам необходимо выполнить самостоятельно. Эти модели особенно эффективны для организации их самостоятельной работы при выполнении домашних заданий. Они помогают развить такие составляющие образовательной компетентности как письменное общение (или часть навыков коммуникации), овладение информационными базами данных, интеллектуальное саморазвитие и культуру мышления.

2. Имитационные включают три основных этапа:

- ознакомление студента с теоретическим материалом;
- создание модели профессиональной деятельности в воображении студента;
- имитация профессионального поведения в процессе решения учебного задания [4].

Еще одна продуктивная модель предложена Д. Колбом:

1. Фаза конкретного опыта – активное принятие полученной информации.

2. Фаза рефлексивного наблюдения – анализ и интерпретация.

3. Фаза абстрактной концептуализации – самостоятельное построение концепции деятельности.

4. Фаза активного экспериментирования – на базе полученной информации делается новая попытка по решению задач [9].

Согласно Э.С.Заир-Беку существуют следующие этапы построения педагогической модели:

- 1) определение замысла;
- 2) эскиз модели;
- 3) распределение действий моделей или стратегий;
- 4) планирование стратегии на уровне задач и условий их реализации;
- 5) контроль, обсуждение;
- 6) оценка и анализ результатов;
- 7) оформление сопутствующих бумаг [9]

При этом возможны разные способы поведения: воспроизведение (повторение примера),

интерпретация (использование знаний в новых условиях) творческая активность (новые способы деятельности). Подобный переход от воспроизведения и повторения до разработки своих подходов к решению задачи, возможен в условиях самостоятельной работы, деловой игры, создания разных ситуаций.

Итак, сформулируем основные положения педагогического моделирования:

- 1) вхождение в процесс и выбор методологических основ для моделирования, качественное описание предмета исследования;
- 2) постановка задач моделирования;
- 3) конструирование модели с уточнением зависимости основных элементов исследуемого объекта, определением его параметров и критериев оценки их изменений, выбором методик измерения;
- 4) исследование валидности модели в решении поставленных задач;
- 5) использование модели в педагогическом эксперименте;
- 6) содержательная интерпретация результатов моделирования.

Успешность педагогических моделей оценивают с помощью принципа валидности, который характеризует их достоверность, адекватность, но не тождественен им. Педагогическую валидность обосновывают комплексно: концептуально, критериально и количественно. Моделируются, как правило, многофакторные явления. Сомнения по поводу возможности моделирования сложных процессов социальной сферы связаны с проблемой полноты каждой сконструированной модели. Никакая модель не может дать полного представления об исследуемом объекте и точно предсказать его развитие или описать траекторию движения в каком-либо направлении. Ученым приходится в процессе их конструирования балансировать на грани их полноты и валидности.

Для эффективного моделирования необходимо выполнение таких условий:

1. Моделирование ситуаций должно выполняться с использованием активных методов обучения – групповых упражнений, кейсов (деловых игр), сюжетно-ролевых игр и др.

2. Необходимо чтобы студенты чувствовали себя свободными для приобретения субъективного опыта решения задач.

3. Преподаватель должен создать условия для свободного проявления студентами своих мыслей, чувств, переживаний в процессе решения задач в той или иной ситуации.

Внедрение педагогического моделирования в учебный процесс способствует повышению активности студентов. По мнению А.А.Вербицкого это проявляется в следующем:

1. Активность внедрения – выражается в направленности студента на понимание сущности процессов, запоминании, воспроизведении полученных знаний, овладении умениями.

2. Активность интерпретации – возникновение у студента стремления к овладению сущностью учебного материала, установлению связи между знаниями, которые были получены в процессе изучения предметов разного направления, овладению способами решения задач в нестандартных условиях.

3. Творческая активность – стремление к самостоятельному поиску необычных путей решения проблемных ситуаций; интенсификация творческой заинтересованности студентов [4].

Процесс моделирования профессиональных и социальных ситуаций создает систему когнитивного обогащения студентов и их развития в своей профессиональной сфере в будущем. Он приучает студентов смотреть на ситуацию как на микроуровне с точки зрения влияния на участников взаимодействия, так и на макроуровне, с точки зрения влияния ситуации на окружающее пространство, что способствует формированию глобального профессионального мышления. Такой опыт дает студентам возможность развивать творческие способности, выходя за пределы процесса обучения, приобрести умение отстаивать свое мнение.

Большую роль в этом процессе играет самостоятельная работа, значение которой пока недостаточно осознано студентами и слабо организовано преподавателями. Самостоятельная работа, связанная тесным образом с аудиторной работой, в то же время является важнейшим и, главное, действенным источником развития и саморазвития личности студента. В ней заключены большие возможности для совершенствования процесса обучения в свете современных требований, предъявляемых к системе образования. Для повышения её эффективности необходим теоретико-методологический анализ форм и методов организации её проведения и обеспечение преподавателей и студентов дидактико-методическими материалами для её выполнения.

Важно организовать самостоятельную работу студентов таким образом, чтобы создать условия для плодотворного моделирования основных производственных процессов, управленческих ситуаций, коммуникативных процессов в группе при решении поставленных задач. Такие модели будут способствовать овладению профильными знаниями и приобретению опыта самостоятельной работы, в результате которого формируются интеллектуальные, эмоциональные, волевые и другие качества личности, направленность на успешную профессиональную деятельность. Представление о её содержании и характере придет в соответствие с жизненными целями, интересами и стремлениями будущих специалистов. Формируется соответствующий характер межличностных отношений, навыки создания и поддержания благоприятного психологического климата в группе.

Использование моделирования в процессе обучения способствует решению реальных проблем, предвидению последствий различных действий, соответствующую смену поведения. Задача моделирования поведения заключается в том, чтобы создать практическую карту, или «модель» данного поведения, которую любой желающий мог бы воспроизвести. Цель его заключается в установлении наиболее значимых элементов мышления и действий, необходимых для того, чтобы достичь определенного результата или реакции. Инструментальное применение моделей когнитивных стратегий или форм поведения человека подразумевает их воплощение в структуры, которые можно использовать для какой-либо практической цели. Так, специалисты НЛП предлагают разные техники саморазвития и самосовершенствования путем моделирования мыслеобразов желаемых результатов, изменения своих убеждений и др. Одной из них является весьма популярный способ «Генератор нового поведения», который можно применять по отношению к любому привычному типу поведения, если его хотелось бы изменить [1, С.89-90].

В последние годы использование инновационных педагогических технологий (моделей, кейс-методов, игровых форм, имитаций и т.п.) приобретают новые аспекты, связанные с тем, что студенты разбирают не только моделируемые ситуации, но и реальные практические задачи. Педагоги разных стран, изучая проблему повышения уровня сформированности профессиональных компетентностей выпускников учебных заведений, пришли к выводу, что разработанные технологии имеют два направления: внедрение моделируемой профессиональной деятельности в аудиториях с помощью инновационных методов обучения, а также сотрудничество с производственными и социальными структурами и работодателями. Это потребует совместной разработки и внедрения практико-ориентированных учебных программ, формирования новых образовательных конструктов, инвестирования студенческих проектов, обобщения и распространения информации об инновационных методах обучения путем разработки методических пособий и активизации их использования.

Выводы и перспективы. Педагогическое моделирование является созданием воображаемых ситуаций (моделей), которые требуют решения определенных педагогических задач, связанных с формированием профессиональных компетентностей будущих специалистов. По результатам теоретического анализа научной литературы сделан вывод, что моделирование в образовательном процессе является эффективным методом трансформации теоретических знаний в профессиональные. Большую роль в этом процессе играет самостоятельная работа студентов и использование инновационных педагогических технологий. Рассмотрены различные аспекты

внедрения педагогического моделирования в процесс обучения, что способствует приобретению опыта самостоятельной работы студентов. Большую роль в этом процессе играют воспроизведение моделируемой профессиональной деятельности в аудиториях с помощью инновационных методов обучения, а также сотрудничество с производственными и социальными структурами и работодателями, а также разработка методических пособий по внедрению моделирования в учебный процесс. Необходимо дальнейшее изучение данной актуальной проблемы, связанной с активизацией внедрения моделирования в учебный процесс.

Список использованной литературы

1. Алдер Г. НЛП. Современные психотехнологии. СПб, 2001.
2. Богдан Ж.Б. Моделювання професійних і виробничих умов спілкування у студентів технічного профілю / Ж.Б.Богдан, Т.О. Солодовник // Вісник Нац. ун-ту оборони України : зб. наук. пр. – Київ : НУОУ, 2015. – Вип. 1 (44). – С. 27-31.
3. Боно Э. Шесть шлях мышления / Э. Боно ; пер. А. Захарченко// - СПб.: Питер, 1997. – 256 с.

4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособ. / Вербицкий А.А.// М. : Высш. шк., 1991. — 207 с.
5. Ветров Ю. Проблема моделирования педагогических систем / Ю. Ветров, М. Мельникова // Высшее образование в России. – 2005. – № 5. – С. 59-62.
6. Дахин А.Н. Моделирование в педагогике / А.Н.Дахин // Идеи и идеалы. – 2010. – 1 (3). – Т. 2. – С. 11 – 20.
7. Зязюн І.А. Педагогічна дія вчителя в умовах інтегральної освітньої технології /І.А.Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами. Х: НТУ «ХПІ» – 2010. – № 3. – С. 11-22.
8. Михайличенко В.Е Роль нейро-лингвистического программирования в развитии личности / В.Е.Михайличенко – Х.: НТУ «ХПІ», 2007.– 459 с.
9. Освітні технології / За заг. ред. О.М.Пехоти. – 2001. – 256 с.
10. Пономарьов О.С. Моделювання діяльності фахівця / О.С. Пономарьов, Н.В.Середа, М.К.Чеботарьов.– Х.: НТУ «ХПІ», 2012.
11. Романовский А.Г. Педагогика успеха / А.Г.Романовский, В.Е. Михайличенко, Л.Н.Грень. – Х.: НТУ«ХПІ», 2012. – 371 с.

УДК 378.147:379.85
ГРНТИ 14.35.07

Gorlach Valentina

*Senior Lecturer at the Department of Tourism and Hospitality
Zaporizhzhya National University*

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION SKILLS OF FUTURE SERVICE PROFESSIONALS

Горлач Валентина Вікторівна

*старший викладач кафедри туризму і готельно-ресторанної справи
Запорізький національний університет*

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ КРОСКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

Summary. The article deals with the concept of organizational and pedagogical conditions, quasi-professional activity, innovative pedagogical technologies, content and language integrated learning, educational and professional activity. It is theoretically substantiated and practically proved the necessity of applying organizational and pedagogical conditions, on which the realization of the process of formation of cross-cultural communication skills of future service professionals depends: formation of the cross-cultural-communicative component of the content of professional training of the future specialists of the service; provision of quasi-professional cross-cultural and communicative activity of future service professionals by the methods of innovative pedagogical technologies; organization of foreign language training on the basis of content and language integrated learning; actualization of communicative educational and professional activity in intercultural environment by methods of case-technology and portfolio technology. It is emphasized that these organizational and pedagogical conditions should be used as a system capable of providing a synergistic effect for the formation of cross-cultural communication skills of future service professionals.

Анотація. В статті розглянуто поняття організаційно-педагогічних умов, квазіпрофесійної діяльності, інноваційних педагогічних технологій, предметно-мовного інтегрованого навчання, навчально-професійної діяльності. Теоретично обґрунтовано і практично доведено необхідність застосування організаційно-педагогічних умов, від яких залежить реалізація процесу формування вмінь кроскультурної комунікації у майбутніх фахівців сфери обслуговування: формування кроскультурно-комунікативної складової змісту професійної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування; забезпечення

квазіпрофесійної кроскультурно-комунікативної діяльності майбутніх фахівців сфери обслуговування методами інноваційних педагогічних технологій; організація іншомовної підготовки на засадах предметно-мовного інтегрованого навчання; актуалізація комунікативної навчально-професійної діяльності в міжкультурному середовищі методами кейс-технології та технології портфоліо. Наголошено, що зазначені організаційно-педагогічні умови мають застосовуватись як система, що здатна забезпечити синергетичний ефект щодо формування вмінь кроскультурної комунікації у майбутніх фахівців сфери обслуговування.

Keywords: *organizational and pedagogical condition, innovative pedagogical technology, quasi-professional activity, cross-cultural communication, content and language integrated learning, educational and professional activity.*

Ключові слова: *організаційно-педагогічна умова, інноваційна педагогічна технологія, квазіпрофесійна діяльність, кроскультурна комунікація, предметно-мовне інтегроване навчання, навчально-професійна діяльність.*

Постановка проблеми. Стратегічний розвиток української освіти, пов'язаний з поступовою інтеграцією до європейського освітнього простору, потребує удосконалення системи підготовки здобувачів вищої освіти, яка повинна відповідати міжнародним та європейським стандартам.

В Україні триває процес прийняття і затвердження оновлених стандартів вищої освіти. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 241 «Готельно-ресторанна справа» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти ще знаходиться на стадії погодження. Проаналізовані нами тимчасові стандарти провідних закладів вищої освіти України, що здійснюють підготовку фахівців бакалаврського освітнього рівня за зазначеною спеціальністю, здебільшого зазначають в якості загальної компетентності здатність з повагою та розумінням ставитись до представників інших культур, застосовуючи адекватні комунікативні стратегії. Проте відсутність в деяких тимчасових освітньо-професійних програмах компетентностей, пов'язаних з кроскультурною комунікацією, дає нам підстави стверджувати, що вміння здійснювати ефективну кроскультурну комунікацію вважається авторами зазначених освітніх програм необов'язковим в майбутній професійній діяльності фахівців сфери обслуговування. Ми не погоджуємося з такою думкою, оскільки професійна діяльність у сфері гостинності передбачає безпосередню участь майбутнього фахівця сфери обслуговування в міжкультурному спілкуванні. Він має бути підготовлений до комунікації з представниками різних культур, а отже сприймати і розуміти специфічні особливості їх комунікативної поведінки. Знайомство майбутніх фахівців сфери обслуговування з різноманіттям і відмінністю культур буде сприяти усуненню перешкод і труднощів в процесі здійснення кроскультурної комунікації. Поведінка людей, що належать до різних культур, не є чимось непередбачуваним, її можна вивчати, аналізувати і прогнозувати. Але це потребує спеціальної підготовки до кроскультурної комунікації. У зв'язку з цим нагальною стає потреба в набутті майбутніми фахівцями сфери обслуговування вмінь, що дозволять здійснювати ефективну кроскультурну комунікацію. Реалізація

цього завдання залежить від створення відповідних організаційно-педагогічних умов, які б сприяли засвоєнню майбутніми фахівцями сфери обслуговування специфічних особливостей кроскультурної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукових досліджень щодо організаційно-педагогічних умов дає підстави стверджувати, що на сьогоднішній день не існує однозначного і визнаного всіма науковцями розуміння поняття «організаційно-педагогічні умови». Так, більшість дослідників розглядають організаційно-педагогічні умови як різновид педагогічних умов, розуміючи організаційні умови складовою педагогічних умов [12, с. 11], цілеспрямовано відібраною сукупністю можливостей змісту, форм, методів, за допомогою яких успішно досягається мета педагогічної діяльності (Т. Гончаренко [9], О. Козирева [13] та ін.). Інші науковці (Г. Демідова, О. Володін, Н. Бондаренко) вважають, що організаційні умови є зовнішніми обставинами щодо реалізації педагогічних умов. Організаційно-педагогічні умови представляють собою сукупність зовнішніх характеристик реалізації функцій управління і внутрішніх особливостей освітньої діяльності, що забезпечують збереження цілісності, повноти освітнього процесу, його цілеспрямованості та ефективності [10, с. 32-38].

В педагогічних наукових розвідках досліджувались питання формування готовності майбутніх фахівців до міжкультурного та іншомовного спілкування (О. Баглай [1], Н. Бондар [3], М. Галицька [7], Л. Гапоненко [8], Л. Євдокімова-Лисогор [11]), комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови (Т. Вакалюк [4], О. Волченко [6]), кроскультурної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму (В. Сідоров [14]), кроскультурної взаємодії учасників педагогічного процесу вищих навчальних закладів (А. Солодка [15]) тощо.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проте, в зазначених дослідженнях кроскультурна комунікація розглядалась переважно в контексті майбутньої професійної діяльності фахівців туристичної галузі або трактувалась як здатність до іншомовного спілкування. Необхідність формування вмінь кроскультурної комунікації як необхідної

складової професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, на нашу думку, в сучасній педагогічній науці недостатньо розглянута.

Отже, **метою** нашого дослідження є формулювання і експериментальне дослідження організаційно-педагогічних умов, від реалізації яких залежить формування вмінь кроскультурної комунікації у майбутніх фахівців сфери обслуговування.

Виклад основного матеріалу. На підставі теоретичного аналізу наукових робіт фахівців і власних досліджень ми дійшли висновку, що процес формування вмінь кроскультурної комунікації у майбутніх фахівців сфери обслуговування буде результативним, якщо будуть реалізовані такі організаційно-педагогічні умови:

- 1) формування кроскультурно-комунікативної складової змісту професійної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування;
- 2) забезпечення кваліфікаційної кроскультурно-комунікативної діяльності майбутніх фахівців сфери обслуговування методами інноваційних педагогічних технологій;
- 3) організація іншомовної підготовки на засадах предметно-мовного інтегрованого навчання;
- 4) актуалізація комунікативної навчально-професійної діяльності в міжкультурному середовищі методами кейс-технології та технології портфоліо.

У відповідності до першої організаційно-педагогічної умови ми пропонуємо сформувати кроскультурно-комунікативну складову змісту професійної підготовки здобувачів освітнього ступеня бакалавра за спеціальністю 241 Готельно-ресторанна справа шляхом включення до навчального плану спецкурсу «Кроскультурна комунікація в сфері обслуговування» та відповідних тем до дисциплін, що мають безпосереднє відношення до формування професійних вмінь кроскультурної комунікації. Насамперед це дисципліни країнознавчого циклу: «Туристичне країнознавство», «Туристичні ресурси України» та дисципліна «Основи комунікації в сфері обслуговування».

Традиційно країнознавчі дисципліни займаються комплексним і системним вивченням країн та їх регіонів з залученням відомостей про географічне положення та природу, народонаселення, історію країни, її культуру, політико-економічний розвиток, територію та навколишнє середовище, рекреаційні ресурси. На нашу думку, доцільно доповнити коло тем, що розглядаються дисциплінами країнознавчого циклу, питаннями, пов'язаними з взаємодією географії і психології, впливом певного просторового середовища на формування ментальності, національної картини світу, яка відображає специфіку сприйняття навколишнього середовища.

В якості наступного елементу формування кроскультурно-комунікативної складової змісту професійної підготовки здобувачів освітнього ступеня бакалавр за спеціальністю 241 Готельно-ресторанна справа нами було запропоновано спецкурс «Кроскультурна комунікація в сфері обслуговування», який студенти слухали в 4 семестрі. В процесі кроскультурної комунікації під час професійної діяльності фахівці сфери обслуговування стикаються з певними труднощами, серед яких відмінність мови є далеко не єдиною. Непорозуміння і конфлікт пов'язані насамперед з розбіжністю в сприйнятті навколишнього світу представниками різних культурних спільнот. Таким чином, очевидним стає розуміння того, що результативній кроскультурній комунікації потрібно навчатися, цілеспрямовано формувати вміння будувати конструктивні відносини з представниками інших культур, які б ґрунтувались на визнанні факту існування інших, альтернативних цінностей і моделей поведінки.

Зазначений спецкурс має за мету допомогти майбутнім фахівцям сфери обслуговування сформувати вміння кроскультурної комунікації, самостійного аналізу критичних випадків міжособистісних конфліктів в процесі спілкування з представниками інших культур у професійній діяльності. Зміст спецкурсу складається з двох розділів: «Культура в контексті кроскультурної комунікації» і «Управління кроскультурною комунікацією в сфері обслуговування».

Згідно з логікою нашого дослідження, реалізація першої організаційно-педагогічної умови – формування кроскультурно-комунікативної складової змісту професійної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування – забезпечить засвоєння ними орієнтовної основи діяльності (за І.Я. Лернером) як системи базових знань з теорії і практики кроскультурного спілкування, кроскультурної поведінки, кроскультурної психології та набуття вмінь застосовувати засвоєні знання для формування практичного досвіду користування існуючими засобами і прийомами кроскультурної комунікації.

Формування вмінь розв'язувати нестандартні ситуації і набуття досвіду творчої діяльності, на наш погляд, неможливе без запровадження в освітній процес контексту майбутньої професійної діяльності. Один з основоположників контекстного навчання А. Вербицький для визначення діяльності, що моделює умови і зміст майбутньої професії, застосував поняття «кваліфікаційна діяльність». Кваліфікаційну діяльність науковець розглядає, як другу, після навчальної діяльності академічного типу, базову форму діяльності, сутністю якої є відтворення в аудиторних умовах змісту і умов майбутньої професії, дій, міжособистісних відносин, ситуацій, що очікують на майбутнього фахівця в реальній професійній діяльності. В логіці контекстного навчання А. Вербицький інтерпретує кваліфікаційну

діяльність як перехідну ланку, або наступну сходинку, від навчальної діяльності академічного типу до навчально-професійної діяльності, де студенти виконують дослідження і отримують практичний досвід вже в реальних, а не квазіпрофесійних умовах [5].

С. Стеблюк розглядає квазіпрофесійну діяльність як технологію навчання, яка шляхом моделювання і відтворення контексту майбутньої професійної діяльності сприяє досягненню поставленої дидактичної мети [16].

Таким чином, квазіпрофесійна діяльність є необхідною складовою процесу формування вмінь кроскультурної комунікації у майбутніх фахівців сфери обслуговування і передбачає моделювання реальних ситуацій їх професійної діяльності в міжкультурному середовищі. Включаючись в квазіпрофесійну діяльність щодо кроскультурної комунікації, студенти вчаться вирішувати професійні задачі, розв'язувати складні ситуації, попереджати і залагоджувати конфлікти, що виникають під час кроскультурної взаємодії.

Якісне забезпечення квазіпрофесійної кроскультурно-комунікативної діяльності неможливе без застосування методів інноваційних педагогічних технологій. До інноваційних педагогічних технологій, що відповідають цілям професійної підготовки фахівця, здатного ефективно і компетентно здійснювати майбутню професійну діяльність, належать інтерактивні технології навчання, технологія case-study, технологія проектного навчання, технологія портфоліо, інформаційно-комунікаційні технології, технології дистанційного навчання.

Для забезпечення квазіпрофесійної кроскультурно-комунікативної діяльності майбутніх фахівців сфери обслуговування ми в своїй практичній діяльності застосовували, насамперед, методи і форми інтерактивних технологій, які доповнювались опорою на інформаційно-комунікаційні технології.

М. Боброва у своєму дослідженні пропонує поділити методи квазіпрофесійної діяльності на ігрові та неігрові [2]. В спецкурсі «Кроскультурна комунікація в сфері обслуговування» ми активно впроваджували квазіпрофесійну кроскультурно-комунікативну діяльність, застосовуючи як неігрові, так і ігрові методи. Серед ігрових, на наш погляд, найбільший дидактичний потенціал щодо формування вмінь кроскультурної комунікації мають такі різновиди ділової гри, як рольова гра, імітаційна гра, ситуаційна гра та тренінг. В своїй діяльності ми застосовували ділову гру як метод і форму, що дозволяє активізувати навчальну роботу студентів, сформувати в них вміння і навички використовувати набуті раніше знання і вміння щодо кроскультурної комунікації в умовах професійної діяльності, максимально наближеної до реальної. Студенти під час гри виступали в ролі представників різних культур, дотримуючись в своїй поведінці відповідних культурних норм і правил. Головним завданням гри було виконання

професійного завдання щодо діяльності в сфері готельно-ресторанної справи, що вимагало взаємодії і комунікації з учасниками, які були представниками інших культур.

В межах спецкурсу «Кроскультурна комунікація у сфері обслуговування» ми застосовували тренінг формування вмінь кроскультурної комунікації. Розроблений нами тренінг передбачав зіткнення майбутніх фахівців сфери обслуговування з реальними ситуаціями їх професійної діяльності, які не могли бути вирішені лише використанням типових, стандартних способів поведінки в кроскультурному середовищі. Вони були змушені, спираючись на засвоєні знання і набутий досвід здійснення вже відомих способів діяльності, шукати оптимальні шляхи вирішення ситуацій, виробляти сценарії ефективної кроскультурної взаємодії, підбирати адекватні вербальні і невербальні засоби комунікації, щоб уникнути конфлікту і встановити ефективне і доброзичливе співробітництво.

Формування достатнього для подальшої професійної діяльності рівня сформованості вмінь кроскультурної комунікації у майбутніх фахівців сфери обслуговування неможливо без додаткового вивчення іноземної мови і зміни організаційних форм її викладання. Сучасною освітньою технологією, яка, на наш погляд, дозволяє найбільш ефективно досягти поставленої мети, є предметно-мовне інтегроване навчання. На нагальній потребі інтегрованого вивчення предметних дисциплін та іноземної мови неодноразово наголошували науковці, зазначаючи, що через брак часу, відведеного на вивчення іноземної мови у системі вищої освіти, з одного боку, і зростаючі вимоги щодо рівня іншомовної компетентності, з іншого, в майбутньому засвоєння іноземної мови буде відбуватися саме в такій формі.

Для реалізації третьої організаційно-педагогічної умови, від якої залежить досягнення сформованості вмінь кроскультурної комунікації майбутніх фахівців сфери обслуговування – організація іншомовної підготовки на засадах предметно-мовного інтегрованого навчання – нами було запропоновано низку змін, що стосуються організації і змісту професійної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування.

По-перше, в навчальних планах здобувачів освітнього ступеня бакалавра за спеціальністю 241 готельно-ресторанна справа було збільшено загальний обсяг кредитів, відведених на вивчення іноземної мови професійно-комунікативної спрямованості. Таким чином, студенти експериментальної групи мали 26 кредитів ЄКТС (780 годин загального обсягу) на іншомовну підготовку. По-друге, за нашою пропозицією в процес підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування були запроваджені елементи предметно-мовного інтегрованого навчання під час викладання окремих модулів дисциплін «Туристичне країнознавство», «Курортні ресурси

світу», «Іноземна мова професійно-комунікативної спрямованості» та спецкурсу «Кроскультурна комунікація в сфері обслуговування». Викладачі дисциплін професійної підготовки та фахівці, що забезпечують іншомовну підготовку, працювали в тісній взаємодії, узгоджуючи і інтегруючи предметно-професійний і мовний контент. Окрім того, викладачам з іншомовною підготовкою на рівні B2 було запропоновано в якості експерименту під час викладання окремих тем застосовувати іноземну мову.

Проведення окремих занять з зазначених дисциплін за методикою предметно-мовного інтегрованого навчання потребувало ретельної підготовки. По-перше, потрібно було визначитись зі змістом, який мав містити як професійне, так і лінгвістичне нове знання, розглядав би певну проблему з різних точок зору і давав можливість студентам здійснювати самостійний пошук і обговорювати проблемні питання, які містяться в самому запропонованому контенті.

По-друге, для розвитку когнітивних здібностей студентів ми застосовували самі (під час проведення спецкурсу «Кроскультурна комунікація в сфері обслуговування») і рекомендували викладачам інших зазначених вище дисциплін використовувати такі засоби обробки інформації як побудова інтелект-карт, різного виду схем, діаграм тощо. На нашу думку, це сприятиме втіленню ідеї про те, що методика предметно-мовного інтегрованого навчання – це насамперед надання можливості студентам конструювати власну систему розуміння того чи іншого явища або процесу щодо їх майбутньої професійної діяльності в сфері обслуговування, залучаючи різні типи когнітивних дій.

По-третє, для забезпечення комунікативного компоненту потрібно було застосовувати мовні одиниці і мовні структури, які б адекватно відображали відповідний зміст і в той же час були збалансованими щодо рівня складності професійної інформації.

Для реалізації четвертої організаційно-педагогічної умови запропонованої нами моделі формування вмінь кроскультурної комунікації майбутніх фахівців сфери обслуговування – актуалізація комунікативної навчально-професійної діяльності в міжкультурному середовищі методами кейс-технології та технології портфоліо – нами були рекомендовані зміни щодо обсягу і змісту виробничої практики, яку проходять на бакалаврському освітньому рівні майбутні фахівці сфери обслуговування.

По-перше, в навчальних планах було збільшено на 9 (порівняно з попередніми роками) загальний обсяг кредитів, відведених на проходження різних видів виробничої практики. Таким чином, здобувачі освітнього ступеня бакалавра спеціальності 241 Готельно-ресторанна справа впродовж 18 тижнів (27 кредитів ЄКТС) в 4, 5, 6 та 7 семестрах здійснюють навчально-професійну діяльність, в тому числі у

міжкультурному середовищі, перебуваючи за кордоном. Проходження практики за кордоном підвищує рейтинг студентів в подальшому працевлаштуванні завдяки, насамперед, удосконаленню володіння іноземною мовою, знанням культури і ментальності відповідних країн, набуттю реального досвіду комунікації в міжкультурному середовищі. Навчально-професійна діяльність за кордоном надає майбутнім фахівцям сфери обслуговування унікальний досвід щодо застосування в реальному міжкультурному середовищі набутих під час навчальної діяльності академічного типу та квазіпрофесійної діяльності знань, вмінь і навичок кроскультурної комунікації. Крім того, завдяки виробничій практиці, що відбувається в міжкультурному середовищі, студенти мають можливість вивчити зсередини структуру і функціонування готельно-ресторанних комплексів, дослідити особливості ринку гостинності відповідної країни, підвищити рівень володіння іноземною мовою, відпрацювати вміння вирішувати нестандартні завдання і розв'язувати нетипові ситуації, пов'язані з кроскультурною комунікацією в майбутній професійній діяльності, а отже, набути досвід творчої діяльності в контексті кроскультурної взаємодії. Співробітництво з готельно-туристичними комплексами закордонних країн дозволяє розглядати їх як своєрідні лабораторні майданчики для набуття студентами практичного досвіду майбутньої роботи за фахом.

Висновки і пропозиції. Таким чином, реалізація запропонованих нами організаційно-педагогічних умов: формування кроскультурно-комунікативної складової змісту професійної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування; забезпечення квазіпрофесійної кроскультурно-комунікативної діяльності майбутніх фахівців сфери обслуговування методами інноваційних педагогічних технологій; організація іншомовної підготовки на засадах предметно-мовного інтегрованого навчання; актуалізація комунікативної навчально-професійної діяльності в міжкультурному середовищі методами кейс-технології та технології портфоліо, на нашу думку, сприяє досягненню поставленої мети – сформувати вміння кроскультурної комунікації у майбутніх фахівців сфери обслуговування, що й було доведено результатами проведеного нами експерименту.

Список літератури:

1. Баглай О. І. Формування готовності майбутніх фахівців міжнародного туризму до міжкультурного спілкування у професійній підготовці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Київ, 2013. 22с.
2. Боброва М. П. Дидактическая подготовка педагогических кадров дошкольных учреждений в контексте профессиональной деятельности: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08. Барнаул, 1997. 17 с.

3. Бондар Н. Д. Формування ключових компетентностей майбутніх менеджерів сфери туризму в процесі вивчення гуманітарних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Вінниця, 2016. 22 с.

4. Вакалюк Т. В. Педагогічні умови інтенсивного навчання іноземної мови курсантів-прикордонників (на матеріалі англійської мови): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Хмельницький, 2003. 18 с.

5. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе. Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 39-46.

6. Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Київ, 2006. 20 с.

7. Галицька М. М. Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування: дис. кандидата пед. наук: спец. 13.00.04. Київ, 2006. 286 с.

8. Гапоненко Л. П. Імітаційно-ігровий підхід у формуванні готовності студентів до іншомовного спілкування. Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: збірник наукових праць. Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2002. Вип. 4. С. 53-56.

9. Гончаренко Т. Є. Роль педагогічних умов у забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у технічному університеті. Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. 2015. № 1. С. 105-113.

10. Демидова Г. А. Организационно-педагогические условия формирования лидерского потенциала менеджера социально-трудовой сферы в рефлексивной среде дополнительного

профессионального образования. Педагогические и психологические науки: актуальные вопросы: материалы Международной заочной научно-практической конференции. Ч. I. (31 октября 2012 г.). Новосибирск: Сибирская ассоциация консультантов, 2012. 200 с.

11. Євдокімова-Лисогор Л. А. Підготовка майбутніх фахівців сфери туризму до міжкультурного діалогу у процесі вивчення соціогуманітарних дисциплін: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.04 / Центральноукраїнський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кропивницький, 2018. 20 с.

12. Ипполитова Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. General and Professional Education. 2012. №1. С.8-14.

13. Козырева Е. И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры. Методология и методика естественных наук: сб. науч. тр. Вып. 4. Омск: Изд-во ОмГПУ, 1999. 24 с.

14. Сідоров В. І. Система кроскультурної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. доктора пед. наук: 13.00.04 / Хмельницький національний університет. Хмельницький, 2019. 43 с.

15. Солодка А. К. Теоретико-методичні засади кроскультурної взаємодії учасників педагогічного процесу вищих навчальних закладів: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. доктора пед. наук: 13.00.04 / Східноукраїнський національний університет імені В. Даля. Київ, 2016. 42 с.

16. Стеблюк С. В. Квазіпрофесійні методи і завдання у процесі викладання економічних дисциплін в умовах коледжу. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія». 2017. Випуск 1 (5). С. 84-87.

Nataliia Hrechanyk,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor
Primary Education Pedagogics and Psychology Department,
doctoral student Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University*

FORMING CULTUROLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN COUNTRIES OF EASTERN EUROPE: GENERAL TRENDS

Наталія Гречаник

*Кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти,
докторант Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка*

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КРАЇНАХ СХІДНОЇ ЄВРОПИ: ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ

Анотація. Автор статті досліджує досвід і сучасний стан формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти країн Східної Європи. З цієї метою вона аналізує історичний і суспільно-політичний контексти реформування

систем освіти в східноєвропейських державах у постсоціалістичний період у контексті їхньої інтеграції до Європейського Союзу, а також визначає загальні тенденції формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в Республіках Польща, Чехія, Словаччина, Угорщина. Автор статті доводить, що культурологічний компонент є наскрізним елементом навчальних програм із підготовки майбутніх педагогів початкової школи в зазначених державах, визначає методологічні, змістові й процесуальні особливості формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в країнах Східної Європи.

Summary. The author examines the experience and current state of formation of culturological competence of future primary school teachers in the process of professional training in higher educational institutions in Eastern Europe. To this end, it analyses the historical and socio-political contexts of the post-socialist reform of education systems in Eastern European countries in the context of their integration into the European Union, as well as identifies general trends in the culturological competence of future primary school teachers in the Czech Republic, Poland, Slovakia, Hungary. The author of the article argues that the cultural component is an end-to-end element of the curricula for training of future primary school teachers in these countries, determines the methodological, substantive and procedural features of the formation of culturological competence of future primary school teachers in Eastern Europe.

Ключові слова: культурологічна компетентність, професійна підготовка, майбутні вчителі початкової школи, країни Східної Європи, заклади вищої освіти.

Keywords: culturological competence, professional training, future primary school teachers, Eastern European countries, higher educational institutions.

Постановка проблеми в загальному вигляді і її зв'язок з важливими завданнями. У сучасних соціокультурних умовах в Україні актуалізується проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, діяльність яких, відповідно до Концепції «Нова українська школа» [7], має спрямовуватися на реалізацію таких вимог: упровадження оновленого змісту освіти, що передбачає в перспективі формування в учнів низки компетентностей; застосування елементів педагогіки партнерства між учнями, учителем і батьками; орієнтація на потреби учнів в освітньому процесі; неперервний особистісний і професійний саморозвиток; формування в молодого покоління системи цінностей: толерантності, демократичності, патріотизму, поваги до гідності й свободи людини тощо.

Загалом, у державних документах, які сьогодні визначають основні тенденції реформування середньої і вищої освіти в Україні [7; 5], задекларовано перехід від «зунівської» (знання, уміння, навички) до компетентної парадигми освіти. Поняття «компетентність», яке почало широко вживати в США в 60-ті роки ХХ ст. в межах діяльнісної концепції освіти, на сьогодні розглядається як особистісна характеристика і як основа будь-якої діяльності.

На сучасному етапі з-поміж переліку компетентностей, якими повинен володіти вчитель початкової школи, особливого значення набуває культурологічна компетентність, яка передбачає сформованість в педагога гуманістичного бачення світу, системи духовно-естетичних цінностей, власних думок і переконань, здатності відстоювати їх; усвідомлення необхідності мистецьких знань для розвитку й самореалізації людини, для досягнення гармонійних стосунків індивідуума з навколишнім світом; осмислення цінностей, відображених у творах мистецтва; здатності до критичного мислення; уміння протистояти

антигуманістичним тенденціям у сучасній культурі [1; 4].

Показником сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи є готовність використовувати здобуті мистецькі знання, уміння й навички в подальшій професійній діяльності; здатність адекватно розпізнавати, осмислювати та оцінювати твори рідної та інших культур, розуміти особливості представників іншої культурної спільноти в професійних ситуаціях; уміння прогнозувати можливі культурологічні перешкоди в умовах професійного спілкування і знаходити шляхи їх усунення; уміння попереджати і розв'язувати конфлікти, що виникають в учнівському колективі на етнічному, расовому чи релігійному підґрунті; здатність мислити в порівняльно-зіставному контексті, розглядати свою країну в контексті перетину культур і демонструвати культурну толерантність.

Отже, культурологічна компетентність є важливою складовою професійної компетентності вчителів початкової школи, на формування якої має спрямовуватися професійна підготовка майбутніх педагогів. Проте для розроблення методичної системи формування досліджуваного феномена у межах професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Україні потрібно, насамперед, вивчити стан розв'язання зазначеної проблеми в інших країнах, зокрема державах Східної Європи, які на сьогодні вже мають досвід реформування освітньої системи в межах євроінтеграційних процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. У процесі аналізу загальних тенденцій професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи враховано результати досліджень таких учених: Н. Авшенюк, Т. Десятов, Л. Дяченко, Н. Постригач [1], К. Біницька [2], О. Локшина [10] тощо. Окремі аспекти формування культурологічної

компетентності майбутніх учителів початкової школи вивчали Т. Вінник [4], О. Кучай [8], М. Лещенко [9], О. Шевнюк [11].

Виокремлення невирішених частин загальної проблеми. Водночас варто зазначити, що на сьогодні відсутнє окреме цілісне дослідження, присвячене проблемі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в країнах Східної Європи. Актуальність зазначеного питання для вітчизняної педагогічної науки, доцільність імплементації досвіду східноєвропейських країн у вітчизняну освітню систему й визначили своєчасність і значущість дослідження.

Мета статті – проаналізувати досвід і сучасний стан формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти країн Східної Європи.

Виклад основного матеріалу дослідження. До 1989 р. держави Східної Європи входили до сфери впливу Радянського Союзу і розвивались у межах марксистсько-ленінської ідеології, результатом чого була руйнація їхніх економічних, соціальних, культурних і освітніх інфраструктур. У 1990-х роках вони взяли курс на євроінтеграцію і розбудову демократичного державного ладу. Сам термін «Східна Європа» уперше було запропоновано лише в 1996 р., у вузькому значенні цей регіон обмежується лише 4 країнами: Республіками Польщею, Чехією, Угорщиною і Словаччиною, які об'єднані спільним минулим, історико-культурною спадщиною, регіональною ідентичністю, зовнішньополітичними векторами, близькі за політико-правовим, соціально-економічним розвитком і системами освіти [6, с. 10].

Відомо, що розширення ЄС має за мету побудову Європи без політичних або економічних кордонів, проте інтеграція до європейського простору не повинна нівелювати національну різноманітність держав-членів, знищувати географічні, історичні, культурні, освітні особливості країн, які різняться за розміром, етнічним складом, економічною, соціальною, освітньою інфраструктурою, а також планами й можливостями щодо політичної ролі на світовій арені.

Соціально-політичні та економічні перетворення в країнах Східної Європи детермінували нові виміри освітнього розвитку, висунули нові вимоги до рівня освіти та призвели до кардинального перегляду традиційних підходів до навчання. Саме тому східноєвропейські держави в останній чверті ХХ ст. розпочали докорінні й багатопланові реформи в структурі та змісті педагогічної освіти. Вступ цих країн до Європейського Союзу (2004 р.) і приєднання до Болонського процесу стимулювали початок нового етапу реформування їхніх систем освіти, що було відображено в нормативно-правових актах країн Східної Європи: у Законі «Про освіту» (Чехія,

Словаччина), Плані розвитку «Освіта і компетенції» 2007–2013 рр. (Республіка Польща), Національному плані (NCC) (Угорщина) тощо [12, с. 88].

Окрім того, на реформування професійної підготовки майбутніх учителів впливає багатокультурність сучасного соціуму, яка поступово перетворюється на визначний чинник формування свідомості молодого покоління. Зважаючи на це, реалізація культурологічної складової підготовки майбутніх учителів початкової школи в системі вищої педагогічної освіти країн Східної Європи, насамперед, спрямована на досягнення таких цілей: боротьбу з дискримінацією в учнівському колективі за расовою й етнічною приналежністю; формування в молодого покоління толерантності, готовності відстоювати свої права на власну унікальність і відмінність від інших, а також відповідальності за свій вибір і вчинки; здатності підтримувати диференційний підхід до учнів на основі врахування їхньої культурної ідентичності [13, с. 24]. М. Лещенко виявила такі закономірності культурологізації зарубіжної системи професійно-педагогічної освіти в цілому: принципово творчий характер навчання, інтегративний принцип викладання мистецьких дисциплін, естетизація педагогічного процесу, органічне поєднання вивчення класичних культурних цінностей з різновидами масової культури, виховання полікультурної особистості вчителя [9, с. 175].

Узагальнення результатів наукових джерел [2; 4; 11] дало змогу визначити такі основні тенденції культурологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи в системі вищої педагогічної освіти країн Східної Європи: по-перше, модернізація педагогічної освіти відбувається на основі аксіологічного підходу, а відтак, пов'язана з актуалізацією ціннісного потенціалу мистецьких знань і встановленням його взаємозв'язків із загальнокультурними цінностями та індивідуальним життєвим і культурним досвідом майбутніх педагогів, оскільки: 1) система цінностей є провідною ланкою, яка пов'язує суспільство з його окремими членами й забезпечує їхнє залучення до системи суспільних відносин; 2) цінності особистості виступають основою для вибору суб'єктом завдань, засобів й умов діяльності, визначаючи її загальну спрямованість; 3) цінності є системоутворювальним ядром програми розвитку, діяльності та внутрішнього життя людини [3, с. 133].

По-друге, зростання обсягу культурологічного компонента у змісті освіти, в освітній теорії й практиці, що проявляється в домінуванні гуманітарних дисциплін над іншими, а також встановленні безпосереднього зв'язку між престижністю закладу вищої освіти й кількістю годин, відведених у ньому на вивчення мистецьких курсів, незалежно від спеціальності. Варто наголосити, що така тенденція утверджується, починаючи з 1990-х років. О. Шевнюк зазначає, що,

якщо у 1970-1980 рр. зарубіжні педагоги під час аналізу навчальних і виховних функцій різних предметів визнавали найбільш важливими для розумового й морального розвитку майбутнього вчителя початкової школи природничі й точні науки, то на сучасному етапі акценти змістилися в бік гуманітарних наук і процесу формування культурологічної компетентності майбутнього педагога [11, с. 18].

По-третє, як стверджує Т. Вінник, модернізація європейської педагогічної освіти виявляється в організації навчання й професійної підготовки педагогів відповідно до логіки розвитку культури, внаслідок чого у змісті навчальних дисциплін приділяється спеціальна увага відтворенню шляху культурно-історичного розвитку певної галузі наукового знання, а їхній зміст розробляється з урахуванням певного соціокультурного та історико-культурного контекстів [4, с. 147]. Цю тенденцію беруть до уваги викладачі закладів вищої освіти у процесі розроблення програм навчальних дисциплін із професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

По-четверте, навчальна діяльність майбутніх педагогів початкової школи в закладах вищої освіти набуває проєктного спрямування, що передбачає їхню участь у культурно-освітніх заходах з метою розвитку їхніх пізнавальних інтересів, педагогічного мислення, формування вмінь орієнтуватися в інформаційному просторі культури. Зокрема ще наприкінці ХХ ст. у державах Східної Європи започатковано проєкти «Освіта світового класу» (1990), «Участь молоді в захисті та популяризації культурної спадщини» (1994), у межах реалізації яких вивчення різних дисциплін поєднується з ознайомленням студентів педагогічних спеціальностей з історією культури, відвідуванням музеїв, залученням їх до практичної культурно-мистецької діяльності тощо [11, с. 18].

У цілому тривалість здобуття педагогічної освіти в країнах Східної Європи коливається від 3 до 5 років. Усі програми з професійної підготовки вчителя початкової школи у цих державах мають три спільні компоненти: вивчення педагогічної теорії, професійна педагогічна підготовка та проходження педагогічної практики. У навчальних планах, як правило, розміщено низку дисциплін з педагогічної теорії: філософія освіти, соціологія освіти, історія виховання й освіти, теорія створення шкільного навчального плану, ефективне навчання, основи педагогічних досліджень, сучасні проблеми виховання та освіти тощо [2, с. 146]. Варто наголосити, що подекуди ці дисципліни вивчають окремо, інколи – в інтегрованій формі.

Професійна підготовка в навчальних планах підготовки вчителя початкової школи забезпечує формування базових навичок вчительської професії. У межах зазначеного компонента Т. Вінник виділяє п'ять складових: орієнтація на учня; орієнтація на навчальні плани; орієнтація на практичні навички; орієнтація на соціальні умови,

універсальна орієнтація [4, с. 94]. Аналіз навчальних програм із професійної підготовки вчителя початкової школи дав змогу виділити такі ключові теми: права людини, людські відносини в школі й класі; етнічна, расова, релігійна диференціація в учнівському колективі; комунікація; середовище навчання, мікроклімат у класі, шкільна культура; підготовка і планування уроків; вибір і підготовка навчальних матеріалів та їх технічна презентація; методи оцінювання; методи й форми навчання.

Аналіз навчальних планів і програм дав підстави для висновку, що культурологічний компонент є наскрізною складовою професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти держав Східної Європи. Її завдання дослідники формують за такими основними напрямками: сприяти розумінню чужої культури, способу життя; вивчати культуру з метою самоорганізації (прояв гуманітарного і соціокультурного підходів, коли суб'єкт соціального впливу як об'єкт розглядає самого себе); досліджувати культурні процеси з метою контрольованого впливу на них [9, с. 145]. На забезпечення культурологічної підготовки учителів спрямовані насамперед навчальні програми із нормативних дисциплін, мета яких полягає в ознайомленні з культурною спадщиною людства; вихованні культури соціально відповідальних рішень і вчинків; духовному розвитку майбутніх педагогів; їхній адаптації до суспільних змін. Окрім того, з метою поглиблення знань про національні особливості культури й досвід різних соціальних і національних груп, а в перспективі для формування в майбутніх учителів глобального мислення у їхню професійну підготовку вводяться курси етики, спрямовані на ознайомлення майбутніх педагогів з кращими зразками духовної спадщини людства, формування здатності до самостійних роздумів над морально-етичними проблемами. У навчальних планах передбачені також курси мистецьких дисциплін (театральна практика, інструментальна практика, хоровий спів тощо) для майбутніх учителів початкової школи, тобто художнє виховання вважається одним із головних чинників становлення й розвитку творчої, освіченої, культурної особистості. Окрім того, у закладах вищої освіти держав Східної Європи велика увага приділяється вивченню літератури як потужного емоційно-образного джерела формування загальнолюдських цінностей [11, с. 116].

Методологічними засадами реформування професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в державах Східної Європи є міждисциплінарність, варіативність, модульність, компетентістно орієнтованість, практико орієнтованість, дослідницька спрямованість, єдність теоретичного та практичного компонентів, зорієнтованість на самостійну роботу студентів, диверсифікація.

Змістові аспекти реалізації реформи професійної підготовки майбутніх педагогів

початкової школи в досліджуваних країнах передбачають формулювання нових концепцій освіти відповідно до сучасних реалій і зовнішньополітичних тенденцій, перегляд програм професійної підготовки педагогів, вивчення нових форм взаємодії між школами та закладами вищої освіти в межах педагогічної практики; оцінювання поглядів науковців щодо професійних навичок, знань і компетенцій сучасного вчителя.

Процесуальні трансформації забезпечуються завдяки використанню інноваційних технологій навчання (інтерактивних, проєктних, особистісно орієнтованих, мультимедійних, практико орієнтованих, інформаційно-комунікаційних) та поєднанню традиційних форм навчання (лекцій, семінарів, консультацій) з новітніми (редуційованими лекціями, слайд-лекціями, семінарами-резюме, рефлексивними семінарами, тренінгами). Доцільним визнано застосування сучасних методів фахового навчання майбутніх учителів початкової школи: методу проєктів, кейс-методу, портфоліо, ролевих і ділових ігор тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. В основу розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи держав Східної Європи покладено ціннісні орієнтири європейського суспільства, які поступово трансформуються в мультикультурну демократію. Система ціннісно-світоглядних орієнтирів базується на визнанні таких принципів, як дотримання прав людини, релігійної та культурної свободи, автономії особистості та її вільного вибору у процесі навчання; відповідальності за кінцевий результат навчання; толерантності до представників різних етносів та прийнятті різноманітності учнівського колективу.

У кожній із держав Східної Європи було реалізовано власний підхід до розв'язання проблеми оновлення й реформування змісту, методів і форм професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у контексті глобальних процесів, а також з урахуванням традицій, сучасної ситуації в країні й орієнтирів для подальшого розвитку.

У навчальних планах і програмах професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи країн Східної Європи відображені такі культурологічні аспекти педагогічної діяльності, як виховання в майбутніх педагогів інтересу й поваги до культур народів світу, розуміння загальнолюдського і специфічного в цих культурах, виховання поваги до глобальних, загальносвітових подій, розуміння їхнього характеру й наслідків для етносів світу, визнання рівноправними різних поглядів на культурні й суспільні явища і події, розвиток навичок системного підходу до вивчення мистецьких і соціальних процесів.

Список використаної літератури:

1. Авшенюк Н. М., Десятков Т. М., Дяченко Л. М. та ін. Компетентнісний підхід до

підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика. монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД; 2014. [Avsheniuk N. M., Desiatov T. M., Diachenko L. M. та ін. Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky pedahohiv u zarubizhnykh krainakh: teoriia ta praktyka. monohrafiia. Kirovohrad: Imeks-LTD; 2014. (in Ukr.).]

2. Біницька К. М. Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи. дис. д-ра пед. наук. Тернопіль: Терноп. нац. пед. ун-т ім. Б. Гнатюка; 2018. [Binytska K. M. Tendentsii rozvytku profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi osvity u krainakh Shkhidnoi Yevropy. dys. d-ra ped. nauk. Ternopil: Ternop. nats. ped. un-t im. V. Hnatiuka; 2018. (in Ukr.).]

3. Бутківська Т. В. Ціннісний вимір соціалізації учнів // Педагогіка і психологія. 1997. № 1 (14). С. 130–137. [Butkivska T. V. Tsinnisnyi vymir sotsializatsii uchniv. Pedahohika i psykholohiia. 1997; (1(14)): S. 130–137. (In Ukr.).]

4. Вінник Т. О. Культурологічна підготовка майбутніх учителів початкової школи в системі навчально-виховної роботи університету. дис. канд. пед. наук. Херсон: Херсон. держ. ун-т.; 2016. [Vinnyk T. O. Kulturolohichna pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly v systemi navchalno-vykhovnoi roboty universytetu. dys. kand. ped. nauk. Kherson: Kherson. derzh. un-t.; 2016. (in Ukr.).]

5. Закон України «Про освіту» №2145-VIII, чинна редакція від 16.01.2020, підстава – 392-IX. [Zakon Ukrainy «Pro osvitu» №2145-VIII, chynna redaktsiia vid 16.01.2020, pidstava – 392-IX. (In Ukr.). Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

6. Кіш Є. Б. Країни Центральної Європи в системі міжнародних євроінтеграційних процесів (1991-2007 роки). автореф. дис. ... д-ра іст. наук. Ужгород: ДВНЗ Ужгородський нац. ун-т.; 2008. [Kish Ye. B. Krainy Tsentralnoi Yevropy v systemi mizhnarodnykh yevrointehratsiinykh protsesiv (1991-2007 roky). avtoref. dys. ... d-ra ist. nauk. Uzhhorod: DVNZ Uzhhorodskiy nats. un-t.; 2008. (in Ukr.).]

7. Концепція «Нова українська школа»: затв. Рішенням колегії МОН від 27.10.2016. [Konseptsiia «Nova ukrainska shkola»: zatv. Rishenniam kolehii MON vid 27.10.2016. (in Ukr.). Available at: <http://mon.gov.ua/202016/12/05/konceptczya.pdf>.

8. Кучай О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій у вищих навчальних закладах Польщі. монографія. Черкаси: видавець Третяков О. М., 2014. [Kuchai O. Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv zasobamy multymediinykh tekhnolohii u vyshchykh navchalnykh zakladykh Polshchi. monohrafiia. Cherkasy: vydavets Tretiakov O. M.; 2014. (In Ukr.).]

9. Лещенко М. П. Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежом (на матеріалах Великобританії, Канади, США). дис.... д-ра пед. наук. Київ: Ін-т педагогіки і психології

проф. освіти АПН України; 1996. [Leshchenko M. P. Tekhnologii pidhotovky vchyteliv do estetychnoho vykhovannia za rubezhem (na materialakh Velykobrytanii, Kanady, SShA). dys.... d-ra ped. nauk. K.: In-t pedahohiky i psykhologii prof. osvity APN Ukrainy; 1996. (In Ukr.)].

10. Локшина О. І. Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу. автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ін-т пед. НАПН України. Київ; 2011. [Lokshyna O. I. Tendentsii rozvytku zmistu shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu. avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk. In-t ped. NAPN Ukrainy. Kyiv; 2011. (In Ukr.)].

11. Шевнюк О. Л. Культурологія. навч. посіб. Київ: Знання-Прес; 2004. [Shevniuk O. L. Kulturolohiia. navch. posib. Kyiv: Znannia-Pres; 2004. (In Ukr.)].

12. Melnikas B. Modernization of Higher Education System in the Transition Society. Vieđoji politika ir administravimas. 2002; 3: P. 86–93.

13. Rumer M. Teacher Education in Europe An ETUCE Policy Paper. Adopted by the Executive Board on 14th April 2008. Published by the European Trade Union Committee for Education. Brussels, 2008. 64 p.

УДК: 394.2

Дяченко А.В.

ОСОБЛИВОСТІ НІМЕЦЬКОЇ І УКРАЇНСЬКОЇ УТИЛІТАРНОЇ ЕТНОГРАФІЇ

УДК: 394.2

ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОЙ И УКРАИНСКОЙ УТИЛИТАРНОЙ ЭТНОГРАФИИ

FEATURES OF GERMAN AND UKRAINIAN UTILITY ETHNOGRAPHY

Анотація. У статті висвітлено сутність поняття етнографія. Відмічено, що окреме місце в історії німецького народознавства займає визначення етнографії, як науки про «душу народу». Визначено, що першим напрямком в етнографії, який отримав широке поширення в німецькомовних країнах, став еволюціонізм. Зроблено аналіз німецької утилітарної етнографії кінця XIX – початку XXI ст. Виділено основні етапи становлення української етнографії. Зазначено, що українська етнографія почала розвиватися і сформувалася, як наука, протягом XIX-го століття (П.Куліш, Т.Шевченка, І.Котляревський, М. Вовчко, М. Гоголь, кн. Цертелєв, М. Максимович, П. Чубинський, а потім І. Франка, В. Гнатюка, Ф. Колесса). Виділено 90-ті роки XIX ст. першою хвилею науково-просвітницького руху в Україні, а етнографія в цей період, як важлива частина українознавчого циклу дисциплін, стала невід’ємною складовою культурного відродження української нації. Виявлено, що великим проривом у дослідженні української етнографії, визначенні її місця в системі гуманітарних наук, предмета й завдань стала поява досліджень Ф. Вовка (уперше розділив етнографію і фольклористику на дві окремі науки). Здійснено аналіз української утилітарної етнографії кінця XIX – початку XXI ст.

Аннотация. В статье освещено сущность понятия этнография. Отмечено, что особое место в истории немецкого народоведения занимает определение этнографии, как науки о «душе народа». Определено, что первым направлением в этнографии, который получил широкое распространение в немецкоязычных странах, стал эволюционизм. Сделан анализ немецкой утилитарной этнографии конца XIX - начала XXI века. Выделены основные этапы становления украинской этнографии. Указано, что украинская этнография начала развиваться, и формировалась как наука, на протяжении XIX-го века (П. Кулиш, Т. Шевченко, И. Котляревский, М. Вовчко, Н. Гоголь, кн. Цертелєв, М. Максимович, П. Чубинский, а затем И. Франко, В. Гнатюка, Ф. Колесса). Выделены 90-е годы XIX в. первой волной научно-просветительского движения в Украине, а этнография в этот период, как важная часть украиноведческого цикла дисциплин, стала неотъемлемой составляющей культурного возрождения украинской нации. Вывявлено, что большим прорывом в исследовании украинской этнографии, определении ее места в системе гуманитарных наук, предмета и задач стало появление исследований Ф. Вовка (впервые разделил этнографию и фольклористику на две отдельные науки). Осуществлен анализ украинской утилитарной этнографии конца XIX - начала XXI века.

Abstract. The article covers the essence of the concept of ethnography. It is noted that a separate place in the history of German ethnology is the definition of ethnography, as a science of "the soul of the people". It is determined that the first direction in ethnography, which was widespread in German-speaking countries, was evolutionism. An analysis of the German utilitarian ethnography of the end of the 19th and the beginning of the XXI century was made. The main stages of the formation of Ukrainian ethnography are highlighted. It is noted that Ukrainian ethnography began to develop and was formed as a science during the nineteenth century (P. Kulish, T. Shevchenko, I. Kotlyarevsky, M. Vovchko, M. Gogol, the book of Tsertelev, M. Maksimovich, P. Chubinsky, and then I. Franko, V. Hnatyuk, F. Kolesa). Allocated 90th years of the XIX century. the first wave of the scientific and educational movemient in Ukraine, and ethnography during this period, as an important part of the Ukrainian

study cycle of disciplines, became an integral part of the cultural revival of the Ukrainian nation. It was discovered that the emergence of the research of F. Vovk (for the first time divided ethnography and folklore into two separate sciences) was a major breakthrough in the study of Ukrainian ethnography, the determination of its place in the system of humanities, the subject and tasks. The analysis of Ukrainian utilitarian ethnography of the end of the 19th and the beginning of the XXI century was carried out.

Ключевые слова: этнография, утилитарная этнография, народ, культура, нация, раса, эволюционизм, диффузионизм, быт, обычаи, обряды, мультимодальная этнография.

Ключові слова: етнографія, утилітарна етнографія, народ, культура, нація, раса, еволюціонізм, диффузіонізм, побут, звичаї, обряди, мультимодальна етнографія.

Key words: ethnography, utilitarian ethnography, people, culture, nation, race, evolutionism, diffusionism, life, customs, rituals, multimodal ethnography.

Постановка наукової проблеми та її значення. XIX століття, особливо його середину і другу половину, цілком можна назвати століттям етнографії. У багатьох європейських країнах почалися дослідження народів - спочатку підвладних земель, а потім і своїх власних. Формування етнологічної науки йшло паралельно з утворенням етнографічних музеїв, при різних суспільствах і академіях, а пізніше і як самостійних інститутів. Тому вивчення німецького та українського народу є одним з актуальних напрямків в етнографії, оскільки дозволяє простежити процес культурної та ментальної адаптації до умов країн, розкрити механізм взаємодії традицій і новацій, виявити роль міжкультурної комунікації в функціонуванні етнічної культури, виокремити локальну специфіку як на рівні загальних традицій, так і стосовно різних країн.

Аналіз останніх досліджень. Сучасна етнографічна наука різнилася дослідженнями, які пропонують нові концепції прочитання модерної етнографії на різних етапах її розвитку: В. Горленко [4; 5], В. Дашкевич [6; 7], Р. Кирчів [9], Ф. Колессо [10], А. Лобода, Н. Могилянський [13], Г. Стельмах [18; 19], Е. Фішер [24], О. Франко [9; 21]. Питання щодо історії розвитку німецької та української етнографічної науки розглядаються такими вченими, як З. Болтарович, В. Борисенко [1], В. Наулко; досліджень музейництва З. Гудченко, Г. Скрипник [16; 17], А. Данилюк, Р. Чмелик, С. Павлюк [14]. Зацікавлення у галузі утилітарної етнографії на різноманітну тематику висвітлено у працях О. Воропай [2], І. Гілевича [3], Є. Кагарова [8], М. Козакевича, О. Сапеляка [15].

Метою роботи є визначення особливостей розвитку німецької і української утилітарної етнографії.

Виклад основного матеріалу. Етнографія - наука, головне завдання якої описувати та досліджувати етнічну специфіку народу, його культуру і побут. Отже, досліджувати процеси і розвиток формування нації. Саме слово «етнографія» походить із грецької мови і складається з двох слів: «Ethnos» - народ і «grapho» - описую. Вперше термін «етнографія» був вжитий у «Етнографічному альбомі» (Ethnographische Bildergalerie), виданому в Нюрнберзі 1791-го року [2, с.1].

У XIX столітті відбувається становлення етнографічної науки, як самостійної наукової дисципліни. В цей процес свій внесок зробили вчені, яких по праву можна назвати енциклопедистами свого часу.

Так, англієць Кін твердив, що етнографія - швидше література, ніж наука, бо вона, мовляв, описує побут та звичаї окремих народностей. Німець Г. Шуртц вважав етнографію за описове народознавство [22]. Швейцарець С. Отто пише так: «Термін «етнографія» означає насамперед «опис народів» і тому знаходить собі найдоцільніше застосування в тих випадках етнографічних дослідів, де мова йде про монографічний опис окремого народу» [27].

В Німеччині етнографія, як наука, сформувалася в період боротьби за національне об'єднання німецького народу; в період, коли була необхідність науково обґрунтувати національну спорідненість окремих роз'єднаних груп німецького народу; виявити глибоке історичне коріння тієї спорідненості, — така була практична потреба, що викликала до життя німецьку етнографію і німецьку фольклористику з її славною мітологічною школою. Але коли Німеччина вийшла на шлях колоніальних загарбувань, зацікавлення в етнографічному дослідженні свого власного народу відійшло на другий план, натомість німецькі етнографи почали широко вивчати, досліджувати колоніальні народи [25, с. 351].

Окреме місце в історії народознавства займає визначення етнографії, як науки про «душу народу». Саме поняття «душа народу» (Volksseele) належить німецькому етнографові Йоганові Готфріду Гердеру (Johann Gottfried Herder, 1744-1803), що вживав цей термін майже в тому самому сенсі, як і пізніше Гегель (Hegel, 1770-1831) — «дух народів» (Volksgeist), «ідея народів» (Völkergedanke). Стейнталь і Лазарус (H. Steinthal, M. Lazarus), що в 1860- 1890 роках видавали журнал «Zeitschrift für Völkerpsychologie u. Sprachwissenschaft», вперше спробували перенести поняття про «душу народу» на науковий ґрунт. Значно пізніше ідея про «душу народу» перейшла з Німеччини до романських народів [27].

Першим напрямком в утилітарній етнографії, який отримав широке поширення в німецькомовних країнах, став еволюціонізм (теорія розвитку). Вчені із застереженнями відносять до

еволюціонізму Адольфа Бастіана (1826-1905). Його заслуга полягала в постановці важливих проблем, так і не вирішених до кінця через упереджене ставлення до наукових висновків расової теорії. Допитлива думка вченого постійно спотикалася на цьому шляху. Він говорив про необхідність «добути первинну думку», яка з позицій еволюційної біології і лінгвістичної семантики зводиться до расових уявлень народів. Прихильникам цієї теорії не вдалося довести, чому так далеко пішли від «одного стовбура» різні раси і етноси. Не дивно, що еволюціонізм в особі його менш крупних представників називався розвитком - механічне нарощування народами всіляких властивостей, часто без висновків про доцільність і кінцевий ефект таких змін [22].

В останній чверті XIX століття наступила пора пошуків нових теоретичних рішень, що пояснюють хід змін і різноманіття культури. Розгорнулися гострі дискусії. При цьому критики крайнощів еволюціонізму визнавали за ним принципову правоту історичного підходу. Не випадково практично всі наступні напрямки в етнографії переймали ідеї провідних представників теорії розвитку, додаючи до них власні. В результаті панорама етнографічних напрямків і шкіл відрізнялась безліччю ідей, що вказує на відсутність єдиного наукоподібного стержня [24].

Ряд найпопулярніших навчань, які прийшли в німецькомовні і англосаксонські країни на зміну еволюціонізму, отримав загальну назву «диффузіонізма». Новий напрямок пояснював розвиток культур головним чином шляхом запозичення культурних досягнень один у одного, або міграціями народів [13, с. 34].

Вже до кінця 20-х років багато вчених відзначали кризові явища в німецькій етнографії, в зв'язку з чим в 1929 р. в ході дискусії було названо ряд теоретичних течій: «культурних кіл» (Б. Анкерман, В. Шмідт, В. Копперс, Ю. Липс і ін.); «Психологічна» (Р. Турнвальда, Т.-В. Данцель); «Культурно-наукова» (А. Хаберланда, Ф. Краузе); «Етно-біологічна» (Г. Тіленіус, Х. Хамбрух); «Антропософське» (Р. Карутц). Насправді картина виглядала складніше, так як кордони між напрямками були розмиті, а багато етнографів використовували в своїх наукових побудовах положення здавалося б несумісних течій і доволіно відносили себе то до однієї, то до іншої. Класифікатори також користувалися суб'єктивними критеріями, визначаючи приналежність вчених до одного з напрямків [2, с. 10].

Але на початку 30-х років XX ст. етнографія Німеччини ставила перед собою завдання досліджувати лише морфолого-соматичні особливості людського роду [24].

Німецький етнограф Нойман, розуміючи етнографію, як історію культури, в етнографічному матеріалі відрізняв дві категорії: первісний колективний набуток і ті цінності, які «спустилися донизу» (gesunkenes Kulturgut). Поміж цими двома

нашаруваннями відбувається постійна дифузія (взаємне проникання) і ось завдання етнографії, за Нойманом, зводиться до того лише, щоб простежувати генезу та шляхи цього проникнення; встановити закони розподілу культурних явищ. Матеріальні та духові цінності, що їх утворено на поверхні середовища суспільства, згодом спускаються з верховин культурного шару вниз, в народні маси, тут відповідно переробляються та дещо змінюються і вже в новій формі передаються нащадкам. Так само перемішуються елементи масової культури, йдучи догори до культурних верств суспільства. В своєму «Нарисі побуту німецького народу» (1922) Нойман показав, що так зване народне вбрання є ніщо інше, як ті культурні форми, які вийшли з ужитку вищого класу населення, але привилися в народній масі. В той же час знаряддя, посуд, житло, — все це зберігає риси первісної доби. Народна драма та пісні повні елементів індивідуальної культури вищих верств населення, а хліборобські обряди та звичаї сягають своїм корінням до давнини примітивної общинної культури [26].

Окремим пунктом виступає орієнтованість на проблему, під якою в німецькій традиції розуміють властивість якісної дослідницької традиції загалом, а етнографії зокрема, реагувати на соціально гострі питання та активно досліджувати їх «у вирі подій». У цьому аспекті особливо цікавими та актуальними для сучасної України є дослідження соціально-політичних трансформаційних процесів за допомогою етнографії та соціальної антропології. Німецькі дослідники К. Гершельман та А. Стеннінг навіть ввели поняття «етнографії постсоціалістичних змін» [25].

В середині 30-х рр. починається активна наукова діяльність Р. Турнвальда і В. Мюльман, які сформулювали пізніше основні методологічні принципи нових етнографічних напрямків: етнопсихології, етносоціології, функціональної соціології. У 60-90-і рр. намітилися наступні напрямки дослідницької діяльності: вивчення локальних культур народів, інтерпретація каузальних зв'язків об'єктів; спроба визначення просторово-часового місця локальних культурних феноменів в загальній картині сучасного світу; осмислення і подальша організація міжкультурної комунікаційної взаємодії. Для збору етнографічного матеріалу використовується метод "Teilnehmender Beobachtung" (присутнього спостереження), більше відомий як метод "включеного спостереження" [2, с. 65].

На початку 90-х років XX століття увагу деяких німецьких етнографів привернула проблема спорідненості. Однією з перших робіт в цьому напрямку була стаття Хартмут Ланга. Він писав, що вивчення спорідненості належить до корінних проблем етнографії. При цьому Ланг розглядав альтернативу «кровної» і «соціальної» спорідненості, без оціночної переваги однієї над іншою. Георг Пфеффер назвав проблему спорідненості самостійним напрямком

дослідження в етнографії, але категорично відмежувався від будь-яких «смакових оцінок». З'єднання «кровної спорідненості» і «етносу» в один предмет дослідження на сьогодні лякають дослідників аналогією з недавнім минулим [20].

Таким чином, етнографія кінця ХХ століття зайшла в глухий кут. У німецькомовних країнах ця наука стала жертвою стимульованого ззовні емпіризмом і грубими політичними впливами. Відродження етнографії можливо лише з її

зверненням до фундаментальних понять етнос і раса. В етнографії накопичений гігантський фактичний матеріал, який при новому підході дозволить цій науці зайняти самостійне і чільне місце серед наукових дисциплін про народи і їх культури, поряд з антропологією і расологією. Сукупність цих наук і стане справжнім народознавством майбутнього.

В історії становлення української етнографії можна виділити три періоди (табл.1) [4; 12]:

Таблиця 1

Основні етапи становлення української етнографії

Етап	Опис
Остання третина XVIII – перша половина XIX ст.	Посилення інтересу до культурно-побутових особливостей українців
1860-ті рр. – початок XX ст.	Широкомасштабні досягнення в розвитку етнографії, причому не тільки в українській, але й світовій
Від 1920-х рр. – до наших днів	У свою чергу поділяється на чотири підперіоди: 1920 – початок 30-х рр. (так званий «золотий вік української етнографії»); початок 1930 – середина 50-х рр.; середина 1950 – початок 90-х рр. та сучасний – від 1991 р.

Однак в опублікованих за роки незалежності України історіографічних працях найбільше уваги приділено XIX – початку 30-х років ХХ ст. , що можна пояснити численними табу радянської науки щодо вивчення тодішніх досліджень. Натомість обмаль уваги сучасники приділяють другому етапу, через що основні напрями розвитку тогочасної української етнографії найдокладніше проаналізовані ще в працях радянського періоду, а тому багато тогочасних висновків уже застаріло [1; 15].

Українська етнографія почала розвиватися і сформувалася, як наука, протягом XIX-го століття. Це був період крутого піднесення української громадської думки; період буйного відродження і формування української національної свідомості, — час Пантелеймона Куліша, Тараса Шевченка, Івана Котляревського, Марка Вовчка, Миколи Гоголя, кн. Цертелева, Михайла Максимовича, Павла Чубинського, а потім Івана Франка, Володимира Гнатюка, Філярета Колесси та багато інших [7, с. 58].

Кінець XIX – початок ХХст. для української етнографії характеризується досить значним поживанням. Зазначений період – час інтенсивного і продуктивного розвитку української науки. Люди різних професій і переконань стають краєзнавцями, збирачами етнографічного матеріалу. Одним із факторів таких процесів є загальне піднесення суспільної свідомості українського народу. У цей час українська наука і культура, внаслідок активізації вітчизняного національно-культурного відродження, набула яскраво вираженого національного характеру, а інтелектуальна еліта поступово перетворювалася на власне українську. Саме тому 90-ті роки XIX ст. часто називають першою хвилею науково-просвітницького руху в Україні. А етнографія в цей період, як важлива частина українознавчого циклу

дисциплін, стає невід'ємною складовою культурного відродження української нації [11, с. 52].

Великим проривом у дослідженні української етнографії, визначенні її місця в системі гуманітарних наук, предмета й завдань стала поява досліджень Ф. Вовка. До появи праць ученого українська етнографія була лише описом особливостей народу. Саме Ф. Вовк уперше розділив етнографію і фольклористику на дві окремі науки. Видатний учений З. Кузеля вдало зазначав, що Ф. Вовк першим з українців почав систематизувати матеріали, які стосуються звичаїв, обрядів та побуту українського народу. Пройшовши добру фахову школу за кордоном, Ф. Вовк почав використовувати критичну й порівняльну методику дослідження звичаїв та обрядів українського народу, його матеріальної культури. Визначне місце в етнографічній науці початку ХХ ст. займає його книга «Украинский народ в его прошлом и настоящем» (1916), куди ввійшли дві праці – «Антропологічні особливості українського народу» й «Етнографічні особливості українського народу». У цих дослідженнях учений уперше на основі всебічного вивчення українців від Карпат до Кубані подав характеристики фізичних і етнографічних особливостей українського народу [21, с. 118].

Цікаво, що визначення етнографії, як науки про «душу народу» (німецька етнографія), здається занадто загальним, невиразним, бо ж і самі ці терміни - «душа» і «народ» - є дуже абстрактні, хоча під словом «народ» часто розуміють селян, селянські маси. Але дійсно, було і є багато українських авторів, які розуміють етнографію саме як науку про життя і побут селян [2, с. 12].

Щодо українського селянства, то воно для українських етнографів має особливу цінність, бо саме селяни в часи лихоліття зберігали, як і тепер

ще зберігають, національні традиції, звичаї, обряди, народне мистецтво, фольклор, та все ж етнографічне вивчення українського народу не повинно обмежуватися тільки селянством [7, с. 61].

Всі культурні й цивілізовані нації, а в першу чергу нації Європи, до якої належить і Україна, складаються не тільки з селян, а й з інших верств суспільства. Кожна соціальна верства має деякі особливості матеріальної та духовної культури, які теж повинні бути предметом вивчення етнографії, бо ж і вони є носіями національної культури. Існують важливі етнографічні праці про побут, звичаї, вірування, творчість таких груп населення, як рибалки, дроворуби, ковалі, шахтарі, мірошники, військовики, моряки; є цікаві роботи і про дитячий фольклор, бо ж і діти, а не тільки доросла людність, є носіями національної специфіки [6].

З нашої точки зору, при вивченні окремих соціальних верств, чи професійних груп, при дослідженні особливостей їхньої культури та їхнього побуту, — головне для етнографа є та структура думання, той світогляд, що об'єднує всі верстви населення в одну національну групу.

Є. Кагаров вважав, що етнографія є цілком самостійною та цілокупною наукою, що має свою царину вивчення і особливі дослідні методи. Кінцева мета етнографії — вивчати морфологію і динаміку первісної культури людства. Вчений стверджував, що уся людність земної кулі ділиться на низку етнографічних формацій, які, пристосовуючись до певного життєвого оточення, екології, творять типові органічні єдності, де фізичний габітус (*habitus*), психологічна структура та матеріальні, спеціальні й розумові елементи культури творять одне ціле. Отже, окремі людські громади, що становлять собою одне ціле щодо походження, мови, культури та життєвих умов — творять тривкі сполуки у вигляді нації, а нація — це і є головний об'єкт етнографічного дослідження [8, с. 32].

Українські народні звичаї, національні обряди, пісні, перекази та легенди; наша народна матеріальна культура: національний одяг, народні способи будування споруд, засоби і способи виробництва — все це дороге і важливе для нас, бо воно наше, воно створене нашим народом, на нашій предковій землі, а тому треба його вивчати, досліджувати і передавати з покоління в покоління, як живе євшан-зілля вічно живучої нації. Нові досягнення науки і цивілізації теж сприймаються кожним народом по-своєму, на свій національний лад; нові елементи побуту набувають національних прикмет, а тому й стають об'єктом етнографічного дослідження [5].

М. М. Могилянський шукав компромісного погляду і, як нам здається, найближче підійшов до справжнього стану речей; він писав, що етнографія — це спеціальна наукова дисципліна, але, будучи самостійною наукою, входить у систему антропологічних знань. Основне завдання етнографії, за Могилянським, полягає в тому, щоб

вивчати розвиток інтелектуальних та духовних сил людського роду, оскільки ті сили знаходять собі вияв у способі життя окремих груп народів. Далі автор зауважував, що викладання етнографії, так само, як і антропології, повинно знайти собі місце на природничих факультетах університетів. Варто погодитись з цим зауваженням автора, бо ж етнографія й справді є наукою емпіричною та індуктивною, а це й зближує її з природничими науками [13].

Етнографія завжди і скрізь була і є актуальною наукою, бо вона завжди перебуває в безпосередньому зв'язку з розвитком національної проблеми. Підкореним націям етнографія дає матеріал для обґрунтування своїх вимог на відокремлення, на творення своїх незалежних національних держав. То зовсім не випадково, що до революції 1917-го року, з ласки російського окупанта в Україні не існувало жодної наукової, чи науково-дослідної установи, де б розроблялися проблеми української етнографії і національного фольклору. В університетах етнографія не вивчалась, етнографічних товариств не було. Була лише одна «Етнографическо-статистическая экспедиция въ Западно-Русскій край», яка під керівництвом Павла Чубинського збирала і видала «Труды» (1872-78) з дуже цінним, та все ж сирим етнографічним матеріалом, без жодного наукового аналізу [18].

Після революції, користуючись тимчасовою свободою, силами українських учених були створені в Україні Етнографічна Комісія при Академії Наук, Кабінет антропології та етнології теж при Академії Наук, Етнографічно-краєзнавча секція Харківської науково-дослідчої кафедри історії української культури. Почали виходити журнали: «Етнографічний Вісник», «Краєзнавство», «Побут». Українські етнографи розгорнули велику науково-творчу, національно-корисну працю і, природно, це злякало окупанта [14, с. 45].

На початку 1930-х років під тиском репресій, якими супроводжувалося згорання політики українізації, відбулися перші кроки в напрямі до насильного впровадження марксистської методології. Однак уже невдовзі завдяки добре спланованій акції усі народознавчі осередки в УСРР, які займалися проблемами дослідження культури і побуту українського народу було ліквідовано, більшість дослідників репресовано, а етнографічні дослідження було згорнуто на ціле десятиліття. Негативно вплинула на розвиток тогочасного українського народознавства також школа Миколи Марра, представники якої заперечували етнографію як науку [19].

Впродовж 40–50-х рр. XX ст. під радянську ідеологію формувалася і науковий апарат усієї гуманітаристики, зокрема етнографії як науки про народ, його походження, традиційну культуру, побут, світогляд. Прогресивність культури вбачали лише у її зв'язку з соціалістичною практикою, комуністичними ідеалами, інтернаціоналізмом.

Саме ці роки засвідчили, що з наукового обігу негласно вилучались такі поняття, як «національний», «нація», «походження народу», «національна історія», «національна культура». Традиційна культура українців розглядалась у контексті східнослов'янської, з перевагою російської та на паралелях подібності. Питання підготовки професійних етнологів на рівні вищих начальних закладів навіть не ставилося [14, с.45].

Становище етнографічної науки у другій половині 1940–50-х рр., згубний тиск ідеології тоталітаризму на етнографію дослідили С. Павлюк і Р. Кирчів. В Україні лише 1951 р. відкрився другий (після етнографічної комісії при АН УРСР) невеликий етнографічний заклад, яким став Музей етнографії та художнього промислу АН УРСР у Львові. Народознавець Р. Кирчів зазначав, що більшість етнографічних досліджень не були допущені ще в процесі затвердженні і цензурних переглядів, деякі заборонялись уже у видавництвах; бували випадки, коли їх вилучали навіть з наукового обігу [9; 14].

Закінчення другого підперіоду припало на середину 1950-х років, коли в СРСР розпочалися «хрущовська відлига» та викриття культу особи Сталіна, що позитивно вплинуло на подальше відродження народознавчих дисциплін. Тоді ж у Львові відбулася Перша республіканська нарада етнографів, учасники якої накреслили нові завдання та перспективи розвитку української етнографічної науки [9, с. 26].

Із середини 50-х років ХХ ст. розпочався третій підетап у розвитку української етнографії. Аж після дванадцяти років, по закінченні другої світової війни, 1957-го року почав виходити друком в Києві один-єдиний журнал «Народна творчість та етнографія», і то не під керівництвом науковця-етнографа, а лише поета Максима Рильського, який, в розділі «Публікації», друкує «Народні пісні про Леніна», про «Мудру партію», про «Семирічку» та інші фальсифікати, наклепи на українську народну творчість. Основне ж завдання етнографії, а саме: дослідження національної специфіки; національних особливостей культури і побуту та вивчення інших національних проблем, — в сучасній Україні залишається мертвим застоєм ще й досі [2, с. 16].

Яскравим прикладом стало видання, підготовлене 1964 р., фундаментальної узагальнюючої праці «Українці», котру, втім, було заборонено розповсюджувати. Однак, навіть за цих умов, було підготовлено й опубліковано нові праці, присвячені дослідженню різних ділянок традиційно-побутової культури українського народу, питань етнічної історії, міжетнічних культурно-побутових зв'язків, характеристики окремих етнографічних регіонів, сім'ї та сімейного побуту [7, с. 43].

Процес становлення і розвитку етнографічних музеїв України висвітлено в монографії Г. Скрипник «Етнографічні музеї України», де показана роль наукової інтелігенції в становленні

етнології як науки збереження самотутньої національної культури. Аналізуючи становлення і розвиток цих закладів, вчена подала об'ємний інформаційний матеріал щодо науково-дослідницької та збирацької роботи цих установ та біографічні дані стосовно провідних учених, працівників музеїв, етнологів-аматорів, які багато зробили для збереження самотутності традиційної української культури [16].

У 1977 р. відбулася тематична конференція з вивчення сучасності. На ній були сформовані головні завдання нового напрямку в етнографічній науці. Етнографи мали фіксувати етнодиференціюючі елементи матеріальної культури – етнічні особливості в одязі, житлі, їжі, що цілком вкладалося в концепцію формування єдиного «мегаетносу» [19].

Вже на початку 80-х років тогочасна утилітарна етнографія як наука мала достатній потенціал для серйозного вивчення сучасності, однак політична ангажованість, цензура й диктат з боку численних контролюючих органів і направляючих органів стримували та загалом негативно впливали на розвиток цього перспективного напрямку [11].

Упродовж останніх двох десятиліть в Україні відбувається процес відродження етнографічного музейництва. На цей процес вплинули значні соціально-економічні й політичні зміни в суспільстві. Після проголошення незалежності України 1991 р. докорінних змін зазнала національно-культурна політика. Після повної реабілітації депортованих у 1940-х роках народів почався процес повернення представників цих етнічних груп на місце їхнього довоєнного проживання. У національно-культурному відродженні поліетнічного населення південних областей України чільне місце посів розвиток музейної етнографії. З-поміж музеїв етнографічного профілю виділяють поліетнічні (комплексно досліджують етнокультуру місцевого населення різного етнічного походження) та моноетнічні (спеціалізуються на традиційно-побутовій культурі однієї етнічної групи) [17, с. 25].

На сьогодні якісна методологія відчуває на собі вплив сучасних технологій на такому рівні, що він навіть може спричиняти методологічні труднощі. Мультимодальна етнографія як сучасний напрям у якісній дослідницькій методології є одним із прикладів тих проблемних питань, які перед якісною дослідницькою традицією ставлять новітні технології. Мультимодальна етнографія є новим напрямом у сучасних етнографічних дослідженнях: перша методологічна публікація, присвячена цьому напрямку, датується 2006 р. Основні методологічні питання становлення цього дослідницького напрямку дають змогу на практичному прикладі розглянути вплив новітніх технологій на якісну методологію емпіричних досліджень [23, с. 81].

Характерною особливістю розвитку українського суспільства на сучасному етапі є його

неоднорідність в етнокультурному плані. З одного боку, простежується вплив глобалізаційних тенденцій, що проявляються у нав'язуванні штампів масової поп-культури, з другого – небувалий інтерес до культурної спадщини свого народу, накопиченої впродовж багатьох поколінь, покликаний зберегти етнокультурну самобутність. Так чи інакше, зростає інтерес до української утилітарної етнографії, що проявляється у проведенні масових дійств, що мають етнокультурне підґрунтя, як-от святкування дня української вишиванки, проведення фольклорно-етнографічних свят, ярмарків (Петрівський, Сорочинський), майстер-класів з виготовлення традиційних предметів ужитку. Також в умовах динамізації інформаційного суспільства все більшої ваги набуває всесвітня глобальна інформаційна мережа Інтернет, в якій інформація етнографічного змісту представлена на різноманітних web-сайтах: наукових, освітніх, туристично-розважальних, комерційних та в соціальних мережах [3].

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, дослідження особливостей німецької та української утилітарної етнографії дають можливість зробити наступні висновки:

1. В Німеччині етнографія, як наука, сформувалася в період боротьби за національне об'єднання німецького народу. Окреме місце в історії німецького народознавства займає визначення етнографії, як науки про «душу народу».

2. Першим напрямком в утилітарній етнографії, який отримав широке поширення в німецькомовних країнах, став еволюціонізм (теорія розвитку). Ряд наступних найпопулярніших навчань, які прийшли в німецькомовні і англосаксонські країни на зміну еволюціонізму, отримав загальну назву «диффузіонізму».

3. У 60-90-і рр. виникли такі напрямки дослідницької діяльності: вивчення локальних культур народів, інтерпретація каузальних зв'язків об'єктів; спроба визначення просторово-часового місця локальних культурних феноменів в загальній картині сучасного світу; осмислення і подальша організація міжкультурної комунікаційної взаємодії.

4. На початку 90-х років XX століття увагу німецьких етнографів привернула проблема спорідненості.

5. В німецькій етнографії при правильному підході до наявного матеріалу дозволить цій науці зайняти окреме місце серед наукових дисциплін про народи і їх культури.

6. В українській утилітарній етнографії виділяють три періоди: остання третина XVIII – перша половина XIX ст.; 1860-ті рр. – початок XX ст.; від 1920-х рр. – до наших днів.

7. Кінець XIX – початок XX ст. для української етнографії період інтенсивного і продуктивного розвитку.

8. На початку 1930-х років усі народознавчі осередки в УСРР, які займалися проблемами дослідження культури і побуту українського народу було ліквідовано, більшість дослідників репресовано, а етнографічні дослідження було згорнуто на ціле десятиліття.

9. Впродовж 40–50-х рр. XX ст. під радянську ідеологію формувалася і науковий апарат усієї гуманітаристики, зокрема етнографії як науки про народ, його походження, традиційну культуру, побут, світогляд.

10. Упродовж останніх двох десятиліть в Україні відбувається процес відродження етнографічного музейництва. Мультимодальна етнографія є новим напрямом у сучасних етнографічних дослідженнях.

Перспективами подальших досліджень є проблема розвитку української етнографії у 40-50 рр. XX ст.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борисенко В. К. Нариси з історії української етнології 1920–1930-х років. Київ, 2002.
2. Воропай О. Етнографія – наука про націю. Лондон, 1963. – 24 с.
3. Гілевич І. Українська етнографічна наука у першому повоєнному десятилітті та польові дослідження Полісся // Вісник Львівського університету ім. І. Франка. Серія історична. – 2008. – Вип. 43.
4. Горленко В. Історія української етнографії (XII–XIX ст.). – К., 2005.
5. Горленко В.Ф. Українська радянська етнографія в десятій п'ятирічці (підсумки і перспективи розвитку) // Народна творчість та етнографія (далі – НТЕ). – 1977. – № 1.
6. Дашкевич А.Я. Розвиток етнографічної науки на Україні за 10 років // Червоний шлях. – 1927. – № 12.
7. Етнографія України: Навч. посіб. / За ред. С.А. Макарчука. – Львів, 2004.
8. Кагаров Є. Завдання та методи Етнографії. Київ, 1928.
9. Кирчів Р., Франко О. Становлення і розвиток української етнографії. Етнографія України: Навч. посіб. / За ред. С.А. Макарчука. Вид. 2-ге. Львів, 2004. – С. 26–27.
10. Колесо Ф. Історія української етнографії. – К., 2005.
11. Коцур А. Ідея державності в історичній думці та суспільно-політичному житті України кінця XVIII – початку XX ст. – Чернівці, 2000.
12. Львівський осередок української етнографії в 40-50-х роках XX ст.: історіографічний аспект // Гуржіївські історичні читання. – 2013. – Випуск 6. – С.35-38.
13. Могілянський Н.М. Предмет и задачи этнографии. Живая Старина, XXV, 1916.
14. Павлюк С. Вимогливий науковий перегляд етнологічної теоретичної спадщини радянської епохи // Українська культура: з нових досліджень:

36. наук. ст. на пошану С. П. Павлюка, з нагоди його 60-ліття. – Львів, 2007. – С.45.

15. Сапеляк О. Етнографічні студії в Науковому товаристві ім. Шевченка (1898–1939 рр.). Львів, 2000.

16. Скрипник Г.А. Етнографічні музеї України. – К., 1989.

17. Скрипник Г.А. Українське етнографічне музейництво (20-ті – 90-ті роки ХХ ст.). – К., 1998.

18. Стельмах Г.Ю. Етнографічні дослідження в Академії наук Української РСР за 40 років Г. Ю. Стельмах // НТЕ. – 1959. – № 4.

19. Стельмах Г.Ю. Розвиток української етнографії за роки Радянської влади // НТЕ. – 1958. – № 2.

20. Сумцов Н. Утилитарная этнография / Н. Сумцов // Харьковские губернские ведомости. – 1897. – № 234.

21. Франко О. Федір Вовк – вчений і громадський діяч. – К., 2000. – С. 118.

22. Шуртц Г. Краткое народоведение, СПб, 1895.

23. Dicks B., Soyinka B., Coffey A., Multimodal ethnography / Dicks B., Soyinka B., Coffey A. // Qualitative Research. – 2006. – Vol. 6(1). – P. 77–96.

24. Fischer E., Scheidt W. Anthropolog. Anzeiger IV, 1927.

25. Hörschelmann K., Stenning A., Ethnographies of postsocialist change / K. Hörschelmann, A. Stenning // Progress in Human Geography. – 2008. – No. 32(3) – P. 339–361.

26. Naumann H., Primitive Gemeinschaftskultur, Jena, 1921.

27. Stoll Otto, Die Entwicklung d. Völkerkunde von ihren Anfängen bis in die Neuzeit. Mitt. d. Geogr. Ethnograph. Gesellsch., Zürich, XVIII p. 3, 1918.

Pangelova N.E.

*Doctor of Science (Physical Education and Sports),
Professor;*

*“Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University
named after Gregory Skovoroda”*

Krasova I. O.

postgraduate,

*“Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University
named after Gregory Skovoroda”*

METHODS OF COMPLEX DEVELOPMENT OF PHYSICAL ABILITIES IN THE COURSE OF MINI – BASKETBALL ELEMENTS TEACHING FOR STUDENTS OF 3 – 4 GRADES

Пангелова Наталія Євгенівна

*доктор наук з фізичного виховання і спорту,
професор, ДВНЗ*

*“Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди”*

Красова Ірина Олександрівна

аспірант, ДВНЗ

*“Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди”*

МЕТОДИКА КОМПЛЕКСНОГО РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ 3 – 4 КЛАСІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МІНІ – БАСКЕТБОЛУ

Summary. Innovation in physical education is important in the context of poor health and reduced physical fitness. Implementation of innovative technologies in the process of school physical education remains limited, which makes relevant the scientific researches in this area. We have developed a method of complex development of physical abilities in the process of learning the elements of basketball, which includes both traditional and innovative elements - models of complex action to develop the physical qualities in studying technical elements of basketball. The models include exercises? That helps at mastering some elements of mini-basketball, as well as components of physical activity and development of physical abilities.

Анотація. В зв'язку з погіршенням стану здоров'я і зниження рівня фізичної підготовленості учнів важливого значення набуває інноваційна діяльність у фізичному вихованні. Впровадження інноваційних технологій в процес шкільного фізичного виховання залишається обмеженим, що робить актуальним науковий пошук в цьому напрямі. Нами розроблена методика комплексного розвитку фізичних здібностей в процесі навчання елементів баскетболу яка включає в себе, як традиційні, так й інноваційні елементи – моделі комплексної дії на розвиток фізичних якостей при вивченні технічних елементів баскетболу. До складу моделей увійшли вправи, які спрямовані на оволодіння певними елементами міні-баскетболу, а також компоненти фізичного навантаження, цілеспрямованого розвитку фізичних здібностей.

Keywords: *methods, basketball, physical abilities, students of 3 - 4 grades.*

Ключові слова: *методика, баскетбол, фізичні здібності, учні 3 – 4 класів.*

Постановка проблеми. Фізкультурно – оздоровча робота в школі є невід’ємною складовою частиною педагогічного процесу виховання гармонійно розвиненої особистості. Для покращення й збереження здоров’я потрібне постійне та достатнє фізичне навантаження [6]. Здоров’я дітей та підлітків є проблемою першочергової важливості, оскільки воно визначає майбутнє країни, генофонд нації, науковий та економічний потенціал суспільства, забезпечує сталий національний розвиток. Ефективним засобом збереження й удосконалення здоров’я виступає фізичне виховання, яке є важливою складовою забезпечення повноцінного розвитку дітей і молоді, зміцнення їхнього здоров’я, формування здорового способу життя. Необхідність удосконалення процесу фізичного виховання у школі обумовлюється погіршенням стану здоров’я учнів. Численними дослідженнями встановлено, що протягом всього періоду навчання у школі збільшується кількість відхилень у стані здоров’я дітей і хронічних захворювань, погіршуються показники фізичного й психічного розвитку дітей і підлітків [4]. Як зазначає Т. Ю. Круцевич (2017), основною метою фізичного виховання у молодшій школі є набуття досвіду практичної діяльності в школі рухів, формування стійкої мотивації до здорового способу життя. [11]. У теперішній час вітчизняними науковцями приділяється велика увага розробці інновацій у сфері фізичної культури і спорту. Для підвищення мотивації учнів до уроків фізичної культури вчені пропонують вчителям використовувати нетрадиційні засоби, методи і форми проведення занять. У науковій літературі представлені результати низки наукових досліджень, присвячених проблемі застосування інноваційних технологій у системі фізичного виховання молодших школярів (І.В. Хрипко, 2006, Н. В. Москаленко, 2009).

Викликає зацікавленість дисертаційне дослідження О.М. Саїнчук [9], яка розробила програму фізкультурно-оздоровчих занять скандинавською ходьбою для дітей молодшого шкільного віку. Запропонована програма враховувала рекомендації експертів Всесвітньої організації охорони здоров’я (ВООЗ) щодо необхідної кількості рухової активності для здоров’я дітей цього віку; її фундаментальне наповнення та основні принципи враховували передовий вітчизняний та закордонний спортивний досвід, який свідчить про доцільність використання навантажень переважно аеробної спрямованості (які є характерними для скандинавської ходьби), інтенсивність яких не повинна перевищувати порогових значень анаеробного обміну.

Інноваційну технологію аквафітнесу ігрового спрямування з елементами баскетболу розробила Т.А. Базилюк [1]. Як зазначає автор дослідження, заняття баскетболом на воді проводилися за модифікованими правилами за схемою, аналогічною проведенню баскетболу у

спортивному залі. Для гри в баскетбол на воді були розроблені спеціальні щити, особливістю яких є їх максимальна наближеність до стандартного баскетбольного щита, однак з меншими розмірами і спеціальною системою кріплення. Ця конструкція, як наголошує дослідниця, передбачає також застосування міцних матеріалів, що дозволяє виконувати кидки з різних дистанцій і з різним кидковим зусиллям без ризику пошкодження баскетбольного щита та кошика. Це відрізняє розробку науковця від конструкцій баскетбольних щитів для баскетболу на воді, які пропонуються в промисловості.

Відомо, що гра в баскетбол є одним з найбільш популярних видів рухової активності серед дітей. У програмі з фізичної культури для початкових класів баскетбол не зазначений, хоча у розділі «Вправи для опанування навичками володіння м’ячем» представлені вправи з баскетбольним м’ячем [3].

На нашу думку застосування міні – баскетболу у фізкультурно – оздоровчій роботі з молодшими школярами є доцільним, оскільки викликає у дітей позитивні емоції, сприяє комплексному вирішенню освітніх, оздоровчих і виховних завдань.

Одним з найбільш ефективних шляхів підвищення рівня фізичної підготовленості школярів є застосування поєднаного методу розвитку фізичних здібностей в процесі навчання рухових дій. Але, не дивлячись на його досить давнє теоретичне обґрунтування, яке було зроблено М.Г. Озоліним [7] ще у 1950 – ті роки ХХ століття, практичне застосування цього методу є обмеженим. Аналіз літературних джерел дозволяє говорити про брак досліджень щодо розробки організаційно-методичних засад і практичного використання цього методу. Виключенням є дисертаційне дослідження Н.Є. Пангелової (1994), яке присвячене розробці методики поєднаного розвитку фізичних здібностей у процесі навчання техніці легкоатлетичних вправ учнів середнього шкільного віку [8]. Вищезазначене обумовлює актуальність проблематики нашого дослідження.

Мета дослідження: обґрунтування і розробка методики комплексного розвитку фізичних здібностей учнів 3 – 4-х класів в процесі навчання техніці елементів баскетболу.

Матеріали і методи дослідження: дослідження проводилось в загальноосвітній школі № 2 м. Переяслава – Хмельницького, Київської області, у дослідженні взяли участь 115 учнів 3- 4 класів, віком 9 – 10 років. В процесі дослідження були застосовані такі методи: **теоретичний аналіз і узагальнення даних наукової та методичної літератури; педагогічні методи(спостереження, експерименти, тестування); антропометрія; фізіологічні методи дослідження (пульсометрія, спірометрія, проби Штанге і Генча, проба Руф’є); методи математичної статистики (кореляційний та факторний аналізи).**

Виклад основного матеріалу. Молодший шкільний вік виступає основним періодом набуття соціального досвіду, зокрема, формування

орієнтацій на здоровий спосіб життя, що є передумовою функціонування механізмів розвитку особистості та організації її життєдіяльності [6].

Для розробки методики комплексного розвитку фізичних здібностей учнів 3 – 4 класів в процесі навчання елементам баскетболу, перш за все, необхідно мати інформацію про морфофункціональний стан та рівень фізичної підготовленості учнів 3 – 4 класів. Для цього було проведено констатувальний експеримент, в результаті якого були отримані такі дані:

- показники фізичного розвитку (довжина і маса тіла, окружність грудей) обстежуваного контингенту знаходяться у межах вікових норм;

- показники функціональних спроможностей (**пульсометрія, спірометрія, проби Штанге і Генча, проба Руф'є**) учнів 3 – 4 класів є нижчими від вікових норм;

- більшість показників фізичної підготовленості відповідають достатньому рівню компетентності відповідно до навчальної програми «Фізична культура.

(1 – 4 класи) ».

Запропонована інноваційна методика не замінює і не виключає загальноприйнятих організаційних форм занять фізичними вправами у загальноосвітній школі. Мова йде про включення у фізкультурно-оздоровчу роботу елементів інноваційних технологій, які сприяють підвищенню мотивації до систематичних занять і підвищенню рівня фізичного стану учнів і були інтерпретовані нами відповідно до мети і завдань дослідження. Отже, у процесі фізкультурно-оздоровчих занять з учнями 3 – 4 класів нами були використані як традиційні засоби фізичного виховання, так й елементи оздоровчих та інноваційних технологій з пріоритетним використанням елементів баскетболу.

Проведений факторний аналіз дає нам підставу вважати, що якісна сторона рухової системи учнів 9 – 10 років забезпечується, перш за все, рівнем розвитку фізичних і координаційних здібностей, функціональних можливостей. Інтерпретація цих даних в педагогічному аспекті дозволяє вважати, що заняття фізичною культурою і спортом з молодшими школярами повинні нести, перед усім, комплексний характер, а фізичні здібності і функціональні можливості повинні знаходитись в сполученому взаємозв'язку з координаційними здібностями, тобто з технікою навчання рухам.

О.О. Мітова (2014) констатує, що з приводу того, з якого елементу слід починати навчання юних баскетболістів, думки спеціалістів розділилися: 55% спеціалістів наголошують, що слід починати з основної стійки баскетболіста; 20% – вважають, що з передач; 15% – з пересувань та правильного бігу; 5% фахівців вважають, що навчання слід починати з зупинок, ведення, подвійного кроку. Щодо послідовності навчання елементам міні-баскетболу, то думки фахівців також неоднозначні: 5% вважають, що треба починати з зупинок та з основної стійки, ведення,

подвійного кроку; 10% вважають, що з подвійного кроку та передач, ведення, кидків; 20% – із зупинок і ведення; 50% – від простого до складного [5]. Тому в нашому дослідженні були використані різні вправи з елементами баскетболу, навчання вправ ми почали з вивчення «стійки баскетболіста» та навчання техніці переміщень.

Отримані нами дані свідчать, що такі фізичні здібності, як сила, швидкість, координаційні здібності, гнучкість мають великі темпи приросту у досліджуваних груп дітей, що буде обумовлювати необхідність планування більшої кількості вправ цієї спрямованості. Ми пропонуємо такі вправи інноваційної програми із застосуванням елементів баскетболу: вправи для навчання способів пересування («стійка баскетболіста», біг, зупинки, повороти, стрибки), навчання техніки володіння м'ячем (ловля та передачі м'яча, ведення м'яча, кидки м'яча у кошик).

Аналізуючи досвід організації фізкультурних занять в загальноосвітній школі можна вважати, що в якості критерія величини навантаження доцільно враховувати також інтенсивність виконання фізичних вправ. Необхідно відмітити, що цей параметр фізичного навантаження, якщо він адекватно підібраний і сприяє значному підвищенню щільності заняття, дозволяє оптимально використовувати принципи і методи розвитку фізичних здібностей та навчання технічних елементів баскетболу. Такий підхід у вирішенні поставленого завдання враховувався в доборі засобів, які увійшли у зміст моделей поєднаного тренувального впливу, а спрямований розвиток фізичних здібностей здійснювався у відповідності з розробленими рекомендаціями.

Використання поєднаного методу навчання рухів та розвитку фізичних здібностей потребує дотримання методичних рекомендацій, так, при розвитку швидкісних здібностей використовувались вправи, які виконуються з максимальною інтенсивністю. Проведені дослідження свідчать, що виховання швидкості у дітей найбільш ефективно проходить під час короткочасних навантажень на протязі 6 – 8 с.

Інтервали відпочинку, як і навантаження, не повинні бути постійними для того, щоб запобігти стабілізації у розвитку швидкості, пов'язаною з адаптацією організму до одноманітної роботи. Вправи повинні бути різноманітними і залучати до роботи різні групи м'язів. Вправи різної інтенсивності, з різними інтервалами відпочинку, використовуються під час розвитку витривалості. Крім цього використовується рівномірний метод при виконанні вправ, які виконуються достатньо довго.

Швидкісно – силові здібності, як правило розвиваються під час виконання вправ з великою інтенсивністю. Обтяження на заняттях баскетболу не використовується.

Тривалість виконання вправ для розвитку гнучкості залежить від того, які суглоби приймають участь у рухах. Під час проведення педагогічних

експериментів використовувалось наступне дозування: плечовий суглоб – 20 -25, поперековий – 25 – 30, хребетний – 25 – 35. Критерієм інтенсивності є амплітуда рухів [8].

Інтенсивність виконання вправ оцінювалась за показниками пульсу:

- Низька – ЧСС до 130 уд/хв.;
- Середня – ЧСС до 150 уд/хв.;
- Велика – ЧСС до 170 уд/хв..

В залежності від спрямування тренувальних засобів використовуються три типи інтервалів відпочинку:

- великі інтервали відпочинку, які дозволяють відновити робото здатність до чергового повторення вправи;

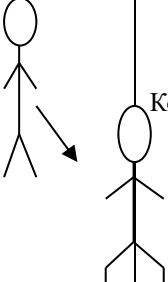
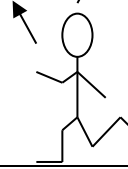
- скорочені інтервали відпочинку, коли виконання наступних вправ проводиться на фоні, близькому до початкового рівня, але працездатність ще не відновилась;

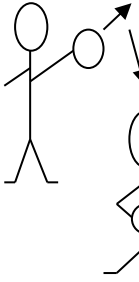
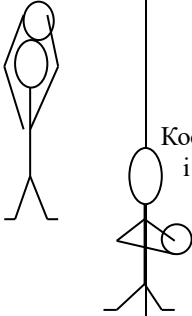
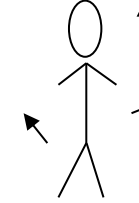
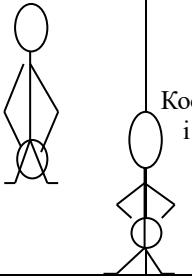
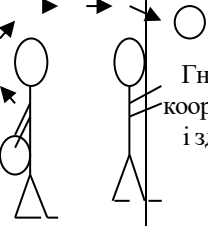
- малі інтервали відпочинку, коли повторне виконання вправ проходило на фоні значного зниження працездатності.

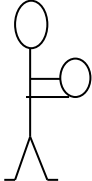
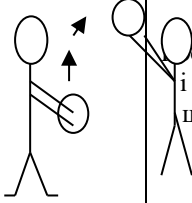
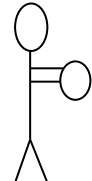
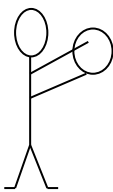
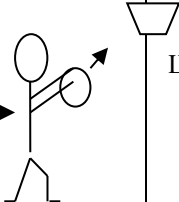
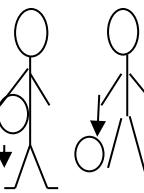
Розроблені рекомендації в подальшому увійшли до змісту моделей, в основі яких було використано поєднаний метод навчання елементам техніки баскетболу в процесі розвитку та виховання фізичних здібностей.

Таблиця 1.

(Фрагмент)
Моделі поєднаного тренувального впливу при вивченні елементів баскетболу з дітьми 9 – 10 річного віку

Зміст тренувальних засобів	Методичні вказівки					
	Графічне зображення вправ	Фізична здібність, яка переважно розвивається	Інтенсивність . ЧСС уд/хв	Кількість повторень в серії, разів	Інтервали відпочинку , с.	Загальна кількість повторень в серії, разів
Навчання техніці переміщень: <i>Стойка баскетболіста</i> 1.Прийняти стійку і піднятися навшпиньки,рівномірно розподілити вагу тіла на обидві ноги. Повернутися в стійку.		Координаційні здібності	120	10	120	2
<i>Біг</i> 1. Ноги на ширині плечей, руки зігнуті в ліктях. І – біг на місці, високо піднімаючи стегна.		Швидкісно – силові здібності	150	20	120	2
2. Основна стійка. Біг з підскоком на кожен крок.		Швидкісно – силові здібності	160	20	120	2

<i>Зупинки</i> 1.В.п. – стійка баскетболіста, ліва нога попереду. Гравець правою рукою посилає м'яч вперед вгору відштовхується лівою ногою, ловить м'яч у польоті і приземляється на дві ноги.	 Швидкісно – силові, координаційні і здібності	150	10	100	2
<i>Повороти</i> 1.Повороти з одночасним рухом руками.	 Координаційні і здібності	150	10	120	2
<i>Стрибки</i> 1.Стрибки вгору, вгору – вперед, вгору – вбік, вгору – назад.	 Швидкісно – силові, координаційні і здібності	160	10	120	2
2. Багатоскоки з акцентом на висоту.	 Швидкісно – силові здібності	160	10	120	2
Навчання техніки володіння м'ячем. <i>Захват та утримання м'яча.</i> 1.Присісти і накласти кисті на м'яч, що лежить на підлозі, і підняти його. Використовувати стійку.	 Координаційні і здібності	150	10	120	2
2. Тримавши м'яч за спиною двома руками, перекинути його вперед через голову і спіймати.	 Гнучкість, координаційні і здібності	150	10	120	2

<i>Ловля м'яча</i> 1. Імітація ловлі м'яча з правильним положення рук.		Координаційн і здібності	140	10	100	2
2. Учень підкидає м'яч двома руками вгору і ловить його над собою.		Координаційн і здібності, швидкість	150	10	100	2
<i>Передачі м'яча</i> 1. Передача і ловля м'яча біля стіни.		Спритність, швидкісно – силові здібності	150	10	120	2
<i>Кидки м'яча</i> 1. Стати на лінію штрафного кидка і прийняти початкове положення		Координаційн і здібності	150	10	100	2
2. Учень вибігає з колони, бере м'яч з руки викладача і виконує кидок не зупиняючись.		Швидкісно – силові здібності	160	10	120	2
<i>Ведення м'яча</i> 1. Ведення м'яча по прямій з звичайним відскоком, з переходом на знижене ведення.		Швидкість, координаційн і здібності	160	10	120	2

Висновки. Заняття баскетболом є цікавими та викликають неабиякий інтерес у дітей. Учні з задоволенням виконують вправи з м'ячами, тому запропонована та обґрунтована нами методика комплексного розвитку фізичних здібностей учнів 3 – 4 класів в процесі навчання елементів баскетболу сприяє поліпшенню морфофункціонального стану, фізичної підготовленості та здоров'я учнів початкових класів. Дана методика включає в себе як традиційні, так і інноваційні засоби фізичного виховання.

Список літератури:

1. Базилюк Т. А. Інноваційна технологія аквафітнесу з елементами баскетболу в фізичному вихованні студенток: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вих. та спорту: 24.00.02 . Київ, 2013. 20 с. [Bazilyuk T. A. Innovative aquafitness technology with basketball elements in student physical education: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. nauk z fiz. vih. ta sportu: 24.00.02 . Kiyiv, 2013. 20 s.(in Ukr).]

2. Вильчковский Э. С. Развитие двигательной функции у детей / Вильчковский Э. С. – Киев : Здоровья, 1983. – С. 92-100 [Vilchkovskij E. S. Development of motor function in children /

Vilchkovskij E. S. – Kiev : Zdorov'ya, 1983. – S. 92-100 (in Russ).]

3. Єрмолова В.М. Навчаємо граючись: метод. посіб. для вчителів фізичн. культури загальноосвітніх навчальних закладів/ В.М. Єрмолова, Л.І. Іванова, В.В. Дерев'яно. – К.: Література ЛТД, 2012. – 201 с. [Yermolova V.M. Learning to play: method. tool. for physical education teachers culture of secondary schools / V.M. Yermolova, L.I. Ivanova, V.V. Derev'yanko. – K.: Literatura LTD, 2012. – 201 s. (in Ukr).]

4. Корнеєв Н. В. Здоров'я школярів, сьогодення та проблеми на перспективу / Н. В. Корнеєв, Г. М. Даниленко // Охорона здоров'я України. – 2003. – № 1. – С.49–54 [Kornyejev N. V. Schoolchildren's health, present and future problems / N. V. Kornyejev, G. M. Danilenko // Ohorona zdorov'ya Ukraini. – 2003. – № 1. – S.49–54 (in Ukr).]

5. Мітова О., Онищенко В. Сучасні проблеми розвитку міні – баскетболу в Україні // Молода спортивна наука України, 2014. Т1. С. 150 – 155 [Mitova O., Onishenko V. Contemporary problems of development of mini - basketball in Ukraine // Moloda sportivna nauka Ukraini, 2014. T1. S. 150 – 155 (in Ukr).]

6. Москаленко Н. В. Теоретико-методичні засади інноваційних технологій в системі фізичного виховання молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора наук з фіз. вих. та спорту: 24.00.02 . Київ, 2009. 42 с [Moskalenko N. V. Theoretical and methodological foundations of innovative technologies in the system of physical education of younger students: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya doktora nauk z fiz. vih. ta sportu: 24.00.02 . Kiyiv, 2009. 42 s (in Ukr).]

7. Озолин Н.Г. Современная система спортивной тренировки. – М.: Физкультура и спорт, 1970. – 479 с [Ozolin N.G. Modern system of sports training. – M.: Fizkultura i sport, 1970. – 479 s (in Russ).]

8. Пангелова Н.Е. Методика сопряженного развития физических способностей и обучение технике легкоатлетических упражнений учащихся среднего школьного возраста: дис.. на стиск. Канд.. пед.. наук. – Киев, 1994. – 127 с [Pangelova N.E.

Methods of the conjugate development of physical abilities and teaching the technique of athletics exercises for students of secondary school age: dis.. na stisk. Kand.. ped.. nauk. – Kiev, 1994. – 127 s (in Russ).]

9. Саїнчук О. М. Програмування фізкультурно-оздоровчих занять скандинавською ходьбою у фізичному вихованні молодших школярів: автореф. дис. ...канд. наук з фіз. вих. і спорту : 24.00.02 / О. М. Саїнчук. – К., 2015. – 20 с [Sayinchuk O. M. Programming of physical and recreational health will be taken by Scandinavian walking in physical education of younger students: avtoref. dis. ...kand. nauk z fiz. vih. i sportu : 24.00.02 / O. M. Sayinchuk. – K., 2015. – 20 s (in Ukr).]

10. Теорія і методика фізичного виховання: у 2-х т. / [під ред. Т.Ю. Круцевич]. – К.: Олімпійська література, 2012. – Т.: Методика фізичного виховання різних груп населення. – 390 с [Theory and methodology of physical education: u 2-h t. / [pid red. T.Yu. Krucevich]. – K.: Olimpijska literatura, 2012. – T.: Metodika fizichnogo vihovannya riznih grup naseleennya. – 390 s (in Ukr).]

11. Теорія і методика фізичного виховання: підручник для студ. вищ. навч. закл. фіз. виховання і спорту : у 2 т. / [Т. Ю. Круцевич, Н. Є. Пангелова, О. Д. Кривчикова та ін.; за ред. Т. Ю. Круцевич]. – [2-ге вид., переробл. та доп.]. – К. : НУФВС, вид-во «Олімп. л-ра», 2017. – Т.1. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання. – 384 с [Theory and methodology of physical education: a textbook for students. higher. teach. closed Phys. education and sports: 2 toms/ [T. Yu. Krucevich, N. Ye. Pangelova, O. D. Krivchikova ta in.; za red. T. Yu. Krucevich]. – [2-ge vid., pererobl. ta dop.]. – K. : NUFVS, vid-vo «Olimp. l-ra», 2017. – T.1. Zagalni osnovi teorii i metodiki fizichnogo vihovannya. – 384 s (in Ukr).]

12. Хрипко І.В. Сучасний стан та підходи до вдосконалення фізичної культури в молодшій школі/ І. Хрипко // Теорія і методика фізичного виховання і спорту: науково – теоретичний журнал. - № 4. – 2006. С. 41 – 43 [Hripko I.V. Current status and approaches to improving physical education in junior high school / I. Hripko // Teoriya i metodika fizichnogo vihovannya i sportu: naukovu – teoretichnij zhurnal. - № 4. – 2006. S. 41 – 43 (in Ukr).]

Магдич Тетяна Павлівна*аспірант кафедри світової літератури
та методик викладання дисциплін
Житомирського університету імені І. Франка***ТЕКСТ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
УЧНІВ ЛІЦЕЮ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.****Magdich T. P***Postgraduate student of the Department
of World Literature and Teaching Methods
Zhytomyr I. Franko University***TEXT AS AN EFFECTIVE MEANS OF BUILDING CIVIC COMPETENCE OF LYCEUM STUDENTS
IN THE PROCESS OF LEARNING UKRAINIAN.**

Анотація. У статті обґрунтовано особливості навчання української мови на засадах громадянськості, схарактеризовано текст як ефективний засіб формування громадянської компетентності учнів ліцею в процесі навчання української мови, визначено доцільність та ефективність реалізації текстоцентричного підходу у процесі формування громадянської компетентності на уроках української мови; уточнено поняття «текстоцентричний підхід», «текст»; проведено психолінгвістичний аналіз тексту на основі вільного асоціативного експерименту для встановлення вдалості та ефективності текстів, що можуть впливати на розвиток мовної свідомості та на формування ціннісного компоненту громадянської компетентності учнів 10-11-х класів; на основі теоретичних та емпіричних досліджень визначено критерії добору текстів як засобів формування громадянської компетентності.

Abstract. The article substantiates the peculiarities of learning the Ukrainian language on the basis of citizenship, characterizes the text as an effective means of forming the civic competence of the Lyceum students in the process of learning the Ukrainian language, determines the expediency and effectiveness of the text-centric approach in the process of forming the civic competence in the lessons of the Ukrainian language; the concepts of "text-centric approach", "text" have been clarified; a psycholinguistic analysis of the text based on a free associative experiment was conducted to establish the aptitude and effectiveness of texts that can influence the development of linguistic consciousness and the formation of a value component of civic competence of students in grades 10-11; based on theoretical and empirical research, the criteria for selecting texts as a means of forming civic competence have been identified.

Ключові слова: текстоцентричний підхід, текст, громадянська компетентність, мовна картина світу.

Keywords: text-centric approach, text, civic competence, linguistic picture of the world.

Вступ. Сучасна освіта, зокрема й мовна мають гуманістичний та демократичний пріоритетні напрямки розвитку. Відомо, що українська мова є головним інструментом державотворення та одним із чинників формування національної самосвідомості. Важливу роль у становленні у становленні національно свідомої мовної особистості відіграють уроки української мови. Маючи потужний аксіологічний потенціал, українська мова, яка сама по собі вже є найважливішою людською цінністю, сприяє засвоєнню учнями загальнолюдських і національних цінностей, культурних норм взаємодії в соціумі, правил соціальної поведінки. Метою мовної освіти є формування компетентного мовця, національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка має володіти предметною та ключовими компетентностями. У Держстандарті зазначено, що «володіння українською мовою сприяє консолідації громадян у розбудові держави» [4, с. 8], тобто формуванню мовних особистостей, що володіють громадянською компетентністю, виявляють активну громадянську позицію та є національно свідомими мовцями. Одним із

пріоритетних завдань сучасної лінгводидактики є оптимізація форм, методів та засобів навчання, що сприятимуть комплексному формуванню особистостей з відповідними знаннями, вміннями та навичками, що сприятимуть соціалізації учнів. Освітній процес загалом, та мовний зокрема ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів. В сучасній лінгводидактиці, окрім основних, виокремлюють пріоритетний текстоцентричний підхід, що по-різному реалізується в змісті мовної освіти. Особливо текстоцентричний підхід вирізняється універсальністю та комплексністю. Ми ж вважаємо текстоцентричний підхід ефективним у процесі навчання української мови та з метою формування громадянської компетентності учнів ліцею. Проблема формування громадянської компетентності учнів ліцею (10-11-х класів) на засадах текстоцентричного підходу є малодослідженою та потребує теоретичного та практичного обґрунтування. Таким чином, є актуальною.

Метою нашої статті є обґрунтувати особливості навчання української мови на засадах

громадянськості, схарактеризувати текст як ефективний засіб формування громадянської компетентності учнів ліцею в процесі навчання української мови.

З поставленої мети виокремлюємо ряд **завдань**:

- визначити доцільність та ефективність реалізації текстоцентричного підходу у процесі формування громадянської компетентності на уроках української мови;
- уточнити поняття «текстоцентричний підхід», «текст»;
- зробити психолінгвістичний аналіз тексту на основі вільного асоціативного експерименту для встановлення вдалості та ефективності текстів, що можуть впливати на розвиток мовної свідомості та на формування ціннісного компоненту громадянської компетентності учнів 10-11-х класів;
- на основі теоретичних та емпіричних досліджень визначити критерії добору текстів як засобів формування громадянської компетентності.

Аналіз останніх джерел. Ученими-лінгводидактами визначено, що ефективній реалізації відповідних завдань особливо сприяє текстоцентричний підхід, а результативним засобом формування предметної та ключових компетентностей є текст. Сучасні вчені (О. Кучерук, М. Пентилук, О. Караман, Л. Мамчур) вважають ефективним формування предметної компетентності з української мови на текстовій основі; серед лінгводидактів визначено ефективність та критерії відбору текстів для комплексного, інтегративного аспекту навчання української мови (Н. Голуб, Н. Бондаренко, Ярмолюк, С. Караман, О. Горошкіна, Г. Новосьолова, С. Омельчук), зокрема Бондаренко, Голуб, Новосьолова, Ярмолюк привертають увагу до можливостей тексту формувати громадянську відповідальність та соціокультурну компетентність. О. Кучерук визначає принципи текстоцентричного підходу та визначає види текстової діяльності на уроці української мови [5]. Лінгвіст Ф. Бацевич визначає текст як результат і одиницю комунікації [1]. Н. Бондаренко обґрунтовує роботу з текстом як один із ефективних методів формування громадянської культури учнів ліцею [2].

Виклад основного матеріалу. Формування мовної особистості учнів як громадян з розвинутою національною мовною свідомістю неможливе без роботи з текстом. Використання тексту як основного засобу навчання сприяє тому, що школярі опановують способи розв'язання навчально-мовних, мовленнєвих і правописних завдань. Вивчення мовних одиниць здійснюється на основі аналізу тексту в єдності змісту та форми, що дає змогу тісніше поєднати засвоєння лінгвістичних знань із формуванням мовленнєвих умінь і навичок, розв'язанням різного роду завдань виховання й розвитку учнів, а також мотиваційного забезпечення навчального процесу. Тому навчання на текстовій основі є найефективнішим [3, с. 72].

Текстоцентричний підхід до навчання мови сприятиме реалізації завдань мовної освіти, що передбачає добір і системну роботу на кожному уроці з текстами різних типів, стилів і жанрів мовлення. Тексти виконують дидактичні, розвивальні й виховні функції, зокрема сприяють навчанню усіх видів мовленнєвої діяльності. У навчальній програмі з української мови визначено, що текст – універсальний засіб, що може бути застосований на різних уроках, сприяти реалізації багатьох методів навчання, усіх поставлених цілей на уроці. Текст на уроці потрібно використовувати з метою формування національної мовної картини світу, національною мовною свідомістю учнів, а також системи ціннісних орієнтацій як одного з основних компонентів громадянської компетентності.

Текст – результат спілкування (інтеракції і трансакції), його структурно-мовна складова і одночасно кінцева реалізація [1, с. 340]. Обов'язкова ознака тексту – граматична категорія інформативності [5, с.8]. Ми розглядаємо текст як засіб впливу на свідомість мовної особистості. І чим досконаліший за своїми мовно-граматичними, ідейно-тематичними ознаками буде текст, тим вищий рівень національною мовною свідомістю сформує.

Звертаємо увагу на текст як ефективний засіб формування громадянської компетентності учнів-старшокласників, що впливає на свідомість особистості. Обрані для комплексної роботи тексти мають формувати національну мовну самосвідомість учнів, тобто мовна особистість повинна усвідомлювати себе носієм української мови, відповідально та з повагою ставитися до рідної мови.

Втілення цінностей у життя вивчається за допомогою поняття особистісного смислу. Важливою педагогічною передумовою є методика навчання української мови (форми, методи прийоми й засоби), що сприятиме усвідомленому засвоєнню особистістю соціальних цінностей, ціннісних орієнтацій, у яких цінність орієнтуватиме до певної мовно-комунікативної поведінки.

Щоб сформувати систему цінностей мовної особистості учнів ліцею, ми повинні сформувати національну мовну картину світу. «Існування мовної картини світу зумовлене процесом пізнання, яке є невід'ємною сутністю людського буття. У кожного народу своя, неповторна мовна картина світу, яка певним чином впливає на мислення носіїв її культури. Таким чином мова використовується як засіб пізнання суспільства, його культури, історії, природи, умов і способу життя людей. Засобом передачі цієї інформації є пласт лексичних одиниць із національно-культурною семантикою, який називається країнознавчою лексикою. «Мовна картина світу — основа національно зумовленої інтерпретації світу, що впливає на мислення, свідомість і світосприймання мовців певної національної спільноти... Кожна мовна особистість має власну мовну картину світу, яка відображає національну мовну картину світу, що ґрунтується

на системі значущих для етнонаціональної спільноти концептів [1, с. 66, 69]».

Одним із ефективних засобів, що мають вплив на свідомість учня, вважаємо текст.

Робота з текстом, що є зразком високого рівня культури мовлення, граматично досконалого вираження думки, формує в молоді стійкі уявлення і поняття про національну українськомовну картину світу, в якій відображається їх самобутність, світогляд, етнічні особливості, традиції та образ життя. Формування національно свідомої особистості має відбуватися на основі норм, цінностей і якостей, що лежать в основі громадянської компетентності, серед яких можна виокремити загальнолюдські, демократичні, національні. Одним із критеріїв вибору тексту були саме такі ціннісні орієнтири, покладені в ідейність цих текстів (зразки використаних текстів додаються)

Щоб з'ясувати чи засвоїться ця система цінностей через текст, чи вплинуть відібрані нами тексти на свідомість мовця-підлітка, ми провели вільний асоціативний експеримент. В експерименті взяли участь 95 учнів 10-11-х класів Житомирського ліцею № 25.

Вільний асоціативний експеримент – це прийом спрямований на вияв асоціацій, які склалися в індивіда у його попередньому досвіді, аналіз отриманих під час проведення експерименту дав можливість проаналізувати не тільки «асоціативно-вербальну мережу», яка відображає мовну спроможність особистості, а й мовну свідомість, відображення дійсності в мові. Лексичні асоціації залежать від різних факторів: вікових, статевих, географічних, інтересів профільного спрямування тощо.

Для проведення вільного асоціативного експерименту ми відібрали 12 слів-стимулів на позначення громадянських, духовно-моральних цінностей, що відображають ставлення учнів до себе, до сім'ї, до родини, до кожної людини загалом, до суспільства й держави, до культури, до інших народів (до міжкультурного середовища):

1. Любов
2. Толерантність
3. Відповідальність
4. Співпраця
5. Повага
6. Самоповага
7. Людина
8. Україна
9. Житомир
10. Права
11. Обов'язки
12. Мова

Варто зазначити, що усі слова-стимули є ключовими у текстах, запропонованих для читання та обговорення на уроці української мови.

Учні відповіли асоціаціями на слова-стимули до прочитання тексту та після читання – це дало нам можливість встановити чи мають тексти

Проаналізувавши відповіді-реакції респондентів, ми з'ясували, що після прочитання тексту в 87 % (82 чоловік) учнів-респондентів реакції якісно змінились, а 11% (10 чоловік) – відповіли без змін (і до, і після читання текстів відповіди однакові), ще 2 % (3 чоловік) учасників не дали відповіді зовсім.

Для прикладу проілюструємо якісні зміни у мовній картині світу на прикладі слова-стимулу: відповідальність.

Відповідальність як риса характеру, якісна характеристика особистості має вияв у всіх сферах життя, у взаємодії як з найближчим оточенням (сім'я, родина), так і з значно ширшим колом (група, школа, місто, держава). На думку О. Фурман, «відповідальність і громадянськість є певними рисами особистості, які формуються у процесі соціалізації» [9, с. 29]. Цю ж думку продовжив Муздабаєв, що пов'язує почуття відповідальності людини з долею її країни [8].

Відповідальність, за тлумачним словником української мови, – це покладений на когось або на себе обов'язок відповідати за певну ділянку роботи, справу, за чийсь дії, вчинки, слова; серйозність, важливість, моменту тощо [https://www.slovnyk.ua/index.php?swrd=%D0%B2%D1%96%D0%B4%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C/]

Асоціативне поле утворене 92 реакціями. Кожне асоціативне поле утворене двома значеннєвими полями: конотаційним та денотативним фрагментами. Конотаційний фрагмент – це найбільш використані реакції (ядро), а денотативний – реакції, об'єднані за різними факторами у семантичні сфери, наприклад «суб'єкт/об'єктна сфера» вказує на носія ознаки, сфера «родове поняття» вказує на близькі за значенням, або які домінують, також є сфера «дія/діяльність», «атрибут».

До прочитання тексту маємо такі реакції в респондентів: *чесність* (2), *батьки* (2), *доросле життя, дорослість* (3), *навчання* (6), *життя* (2), *честь, вчинки, наслідки, обов'язки, усвідомлення, військова служба, не я, закон* (4), *я* (3), *домашнє завдання, в'язниця, домашні улюбленці, вчасно, родина* (2), *дія, серйозно, значимість, мама* (3), *Ваня, школа* (4), *свідомо, чітко, сім'я* (8), *контрольна робота* (8), *знання, кицька, людина, дітлахи, виконання, гроші, відповідати, законодавство, поліція, ЗНО* (2), *нічого, парта*.

Після прочитання тексту ми отримали в результаті такі реакції: *адекватне мислення, честь, вчинки* (4), *обов'язки* (7), *повага, дорослість* (6), *наслідки* (2), *військова служба, за своє життя, закон, я* (3), *мова* (4), *покарання, взаємодопомогати, вирішування проблем вчасно, батьки* (4), *допомога, тварини, життя, значимість, навчання* (6), *робота* (10), *мама* (3), *сім'я, природа, планета, люди, ЗНО, вибір* (2), *рішення, школа, правила, попросили, за свої вчинки,*

за свої слова (3), закон, серйозно (3), щодня, виконувати вчасно, свідомо.

Денотативний фрагмент до прочитання тексту потужніше представлений семантичною сферою «суб'єкт/об'єкт вияву»: батьки (2), не я, я (3), домашнє завдання, в'язниця, домашні улюбленці, родина (2), мама (3), Ваня, школа (4), кицька, людина, дітлахи, гроші, ЗНО (2), законодавство, поліція, нічого, парта. сім'я (8). Сфера, яка має семантику «родове поняття», відображається реакціями: чесність (2), обов'язки, свідомо, чітко, серйозно, значимість, дорослість (3), навчання (6), життя (2), контрольна робота (8), знання. Реакції семантичної сфери «дія/діяльність»: відповідати, дія.

Асоціативне значення концепта відповідальності до прочитання тексту утворений ядерними реакціями: обов'язки, серйозно, значимість, виконання, відповідати, навчання (6), , закон (4), контрольна робота (8), знання, життя (2), родина (2), ЗНО (2), домашні улюбленці, рішення, що відображають мовну картину світу учнів ліцею і цілком відповідають ключовим поняттям покладений на когось або взятий на себе обов'язок, «робота», «дії», «вчинки», «важливість».

Денотативний фрагмент після прочитання тексту потужніше представлений сферою «родове поняття»: адекватне мислення, честь, вчинки (4), обов'язки (7), повага, дорослість (6), наслідки (2), мова (4), життя, значимість, навчання (6), робота (10), серйозно (3), свідомо. Семантична сфера «суб'єкт/об'єкт вияву»: за своє житло, я (3), батьки (4), тварини, , мама (3), сім'я, природа, планета, люди, ЗНО, школа, за свої вчинки, за свої

слова (3). Сфера, яка має семантику «дія/діяльність»: виконувати вчасно, взаємодопомогати, вирішування проблем вчасно, попросили.

Асоціативне значення поняття відповідальності після прочитання тексту: вчинки (4), обов'язки (7), робота (4), мова (4), я (3), навчання (6), робота (10), мама (3), вибір (2), рішення, за свої слова (3), закон, серйозно (3), виконувати вчасно, свідомо, не тільки чіткіше розкривають лексичне значення концепта ключовими поняттями, але й поглиблюють його. Ядерні реакції після прочитання тексту представлені потужніше, спостерігаємо появу реакцій «мова», «вибір», «за свої слова», «свідомо», «за свої вчинки», «я», що свідчить про вплив тексту на свідомість респондентів та вияв їх мовної самосвідомості, усвідомлення себе як відповідального носія мови.

Загалом конотаційний фрагмент ліцеїстів до прочитання тексту представлений значною кількістю вербальних реакцій, які характеризуються спрямованістю на певний об'єкт: кицька, людина, дітлахи, домашні улюбленці, нічого. Після прочитання тексту вербальні реакції «суб'єкт/об'єктної сфери»: за свої вчинки, за свої слова (3), сім'я, природа, планета, люди, ЗНО, свідчать про розширення лексичного значення концепта відповідальності. Якісно-кількісна характеристика змін асоціативного значення концепта відповідальності, відображення їх мовної картини світу спостерігаємо схематично (Схема 1. і Схема 2.), де чітко видно національний, самоусвідомлений відтінок лексичного значення слова-стимулу відповідальності.

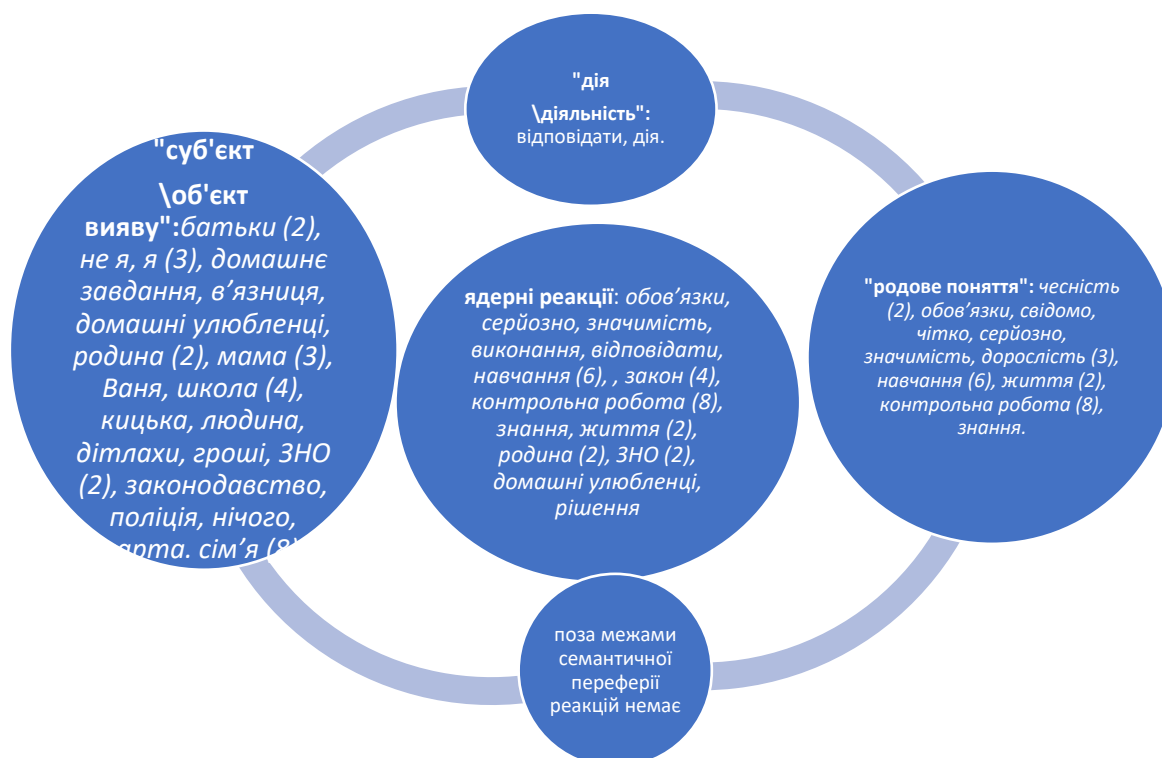


Схема 1. Асоціативне значення концепта відповідальності до прочитання тексту

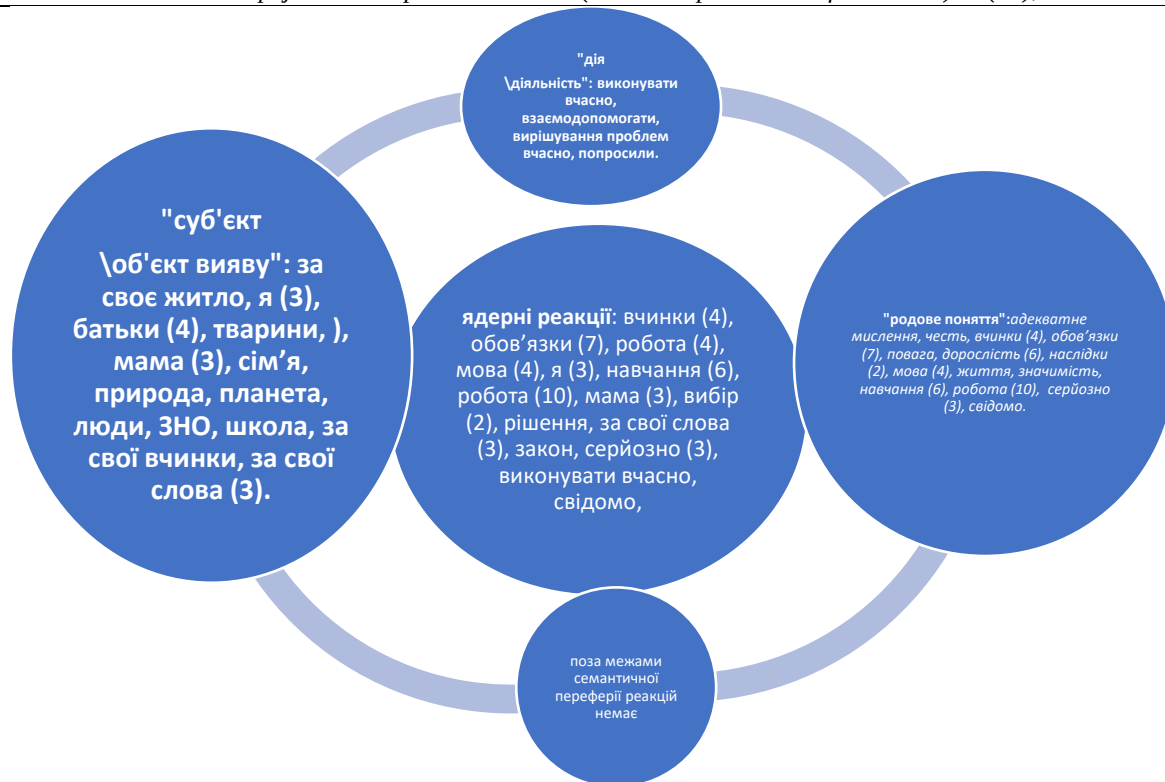


Схема 2. Асоціативне значення концепта відповідальність після прочитання тексту.

Таким чином, якісна та кількісна інтерпретація даних експерименту дала можливість не тільки вивчити асоціативно-вербальне відображення цінностей (слів-стимулів), які мають вагомий виховний потенціал, відповідають віковим особливостям старшокласників і підпорядковані навчально-виховній меті – формуванню громадянської компетентності учнів ліцею в процесі навчання української мови, а й визначити чи дійсно обрані нами тексти є ефективним засобом впливу на свідомість мовної особистості, її національномовну самосвідомість, сприятимуть засвоєнню системи загальнолюдських, загальнокультурних, національних і особистісних цінностей, що є основою формування національно свідомої мовної особистості.

На основі результатів проведеного вільного асоціативного експерименту ми визначили ефективність такого методу, як робота з текстами на уроках української мови в 10-11-х класах, та розробили критерії відбору текстів, сприятливих для формування громадянської компетентності учнів ліцею в процесі навчання української мови.

Тексти мають бути підібрані на основі громадянознавчої, суспільно-політичної тематики з урахуванням комунікативно-діяльнісного підходу, ситуативного та інтегрованих підходів, оскільки суб'єктний досвід учнів формується через ситуації (часто штучно створені навчальні або життєві), які вимагають прояву активної громадянської позиції, мовної стійкості та мовного патріотизму. Як зазначає Л. Мацько, "щоб поєднати у свідомості сучасної молоді запит на фізично і морально досконалу освічену особистість з культурою і обов'язками громадян Української держави –

продовжувачів кращих волелюбних національно-патріотичних, духовно-культурних традицій українського народу, слід поширювати культ елітарних інтелектуальних українськомовних особистостей, обізнаних з фольклорно-мистецькими, історико-культурними явищами і артефактами" [7, с.178]. Саме тому вчена пропонує використовувати тексти, авторами яких є елітарні мовні особистості з високим рівнем громадянської свідомості.

На основі розроблених науковцями [10] критеріїв добору текстів соціокультурної тематики, що корелює з ключовими компетентностями, зокрема й ціннісним компонентом громадянської компетентності, ми пропонуємо такі:

1) тематико-змістовий (тема та змістове наповнення тексту має відображати в собі громадянознавчі знання, суспільно-політична актуальна тематика, це має сприяти формуванню мовної особистості як громадянина з високим рівнем національномовної свідомості, виробленню ціннісних орієнтацій, моральних якостей, притаманних особистостям, що володіють громадянською компетентністю).

2) психологічних механізмів, що впливають на формування громадянськості учнів (персоналізація, персоніфікація та ідентифікації)

3) структурно-композиційний (чітка будова тексту, поділ тексту на вступ, основну частину і висновок).

4) інформативний (наявність актуальної навчально-пізнавальної інформації, відомості про права і свободи людини, про демократичні шляхи вирішення конфліктних, проблемних питань тощо)

5) мовно-функціональний (спостереження за функціонуванням мовних одиниць та їх значення у побудові моделей розв'язання комунікативних завдань)

6) психолого-педагогічний (відповідає віковій категорії учнів, зокрема й важливим є підбір лексики, тематики, структурних одиниць тексту підбір змісту, що має навчально-виховний вплив на мовну особистість учня)

7) адаптивності (стиль, жанр, комплексність мовної та громадянсько-назвочної теми, відповідний обсяг текстів)

8) цілепокладання – це тексти, у яких подається інформація про те, як досягти поставленої мети, цілей особистісно-громадянським, самореалізуватися, профорієнтуватися. Це можуть бути тексти з обміном соціально-культурного досвіду інших країн.

Висновки. Отже, ми визначили, що текст як мовно-граматична одиниця спілкування є ефективним засобом комплексного формування предметної та громадянської компетентності. На основі психолінгвістичного аналізу тексту пропонуваного для опрацювання учнями ліцею, ми визначили доцільність та вдалість дібраних текстів, їх вплив на мовну свідомість юнаків та дівчат 10-11-х класів як майбутніх громадян з розвинутою національно-мовною свідомістю. Особливо відзначено ціннісноорієнтовальну функцію текстів для подальшого вибору комунікативно-діяльничої моделі поведінки. Опрацювавши теоретичні наукові джерела та за результатами емпіричних досліджень, ми визначили критерії добору текстів для формування громадянської компетентності: 1) тематико-змістовий; 2) психологічних механізмів, що впливають на формування громадянськості учнів; 3) структурно-композиційний; 4) інформативний; 5) мовно-функціональний; 6) психолого-педагогічний; 7) адаптивності; 8) цілепокладання.

В подальшому теоретичні та практичні напрацювання в пропонуваному дослідженні слугуватимуть нам основою для визначення ефективних методів формування громадянської компетентності та розробки системи комплексних вправ на основі текстоцентричного підходу.

Список літератури:

Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник/ Бацевич Флорій Сергійович. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с. [Batsevych F., 2004. Osnovy komunikativnoi lnhvistyky: Pidruchnyk/ Batsevych Florii Serhiiovych. – K.: Vydavnychiy tsentr «Akademiiia»]

Бондаренко Н. В. Виховання громадянськості старшокласників на уроках української мови [Текст] / Н. В. Бондаренко // Дивослово. – 2019. – № 3 (744). – С. 2–6. [Bondarenko N. V., 2019. Vykhovannia hromadianskosti starshoklasnykiv na urokakh ukrainskoi movy [Tekst] / N. V. Bondarenko // Dyvoslovo. № 3 (744). P. 2–6.]

Галаєвська Л. В. Текстоцентричний підхід до формування мовленнєвих умінь і навичок учнів та його реалізація в підручнику української мови [Текст] / Л. В. Галаєвська // Проблеми сучасного підручника. – Т.19. – 2017. – С. 69-78. [Halaievskia L. V., 2017. Tekstotsentrychnyi pidkhd do formuvannia movlennievkykh umin i navychok uchniv ta yoho realizatsiia v pidruchnyku ukrainskoi movy [Tekst] / L. V. Halaievskia // Problemy suchasnoho pidruchnyka. – T.19., S. 69-78.]

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти України

[Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. Дата звернення: Жовт. 21, 2019. [Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi sereдної osvity Ukrainy]

Кучерук О. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: [монографія]/Оксана Кучерук. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. – 420 с. ISBN 978-966-485-103-6 [Kucheruk O., (2011) Systema metodiv navchannia ukrainskoi movy v osnovnii shkoli: teoriia i praktyka: [monohrafiia, Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU imeni I. Franka, 420 s. [in Ukrainian]].

Мамчур Л. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: [монографія]/ Л. І. Мамчур. – Умань: Видавець «Сочинський», 2012. – 449 с. [Mamchur L., 2012. Perspektyvnist i nastupnist u formuvanni komunikativnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly: [monohrafiia]/ L. I. Mamchur. – Uman: Vydavets «Sochinskyi», – 449 p.]

Мацько Л. Мовна особистість Тараса Григоровича Шевченка як чинник формування українських філологів [Електронний ресурс]. / Л. Мацько // Волинь філологічна: текст і контекст. – 2013. – Вип. 15. – С. 174-190. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vftk_2013_15_22 ст.177 [Matsko L., 2013. Movna osobystist Tarasa Hryhorovycha Shevchenka yak chynnyk formuvannia ukrainskykh filolohiv, 15, P. 174-190].

Муздыбаев К. Психология формирования ответственности./ К. Муздыбаев. – Л.: Наука, 1983. – 240 с. [Muzdybaev K., 1983. Psykholohyia formyrovannia otvetstvennosti. – L.: Nauka, 240 p.]

Фурман О. Громадянська відповідальність особистості як предмет психологічного дослідження / О. Фурман // Психологія і суспільство. – 2015. – № 1. – С. 65 — 91 [Furman O., 2015. Hromadianska vidpovidalnist osobystosti yak predmet psykholohichnoho doslidzhennia / O. Furman // Psykholohiia i suspilstvo. № 1. P. 65 — 91.]

Ярмолук А. В. Роль навчального тексту у формуванні ціннісно-сміслових орієнтацій учнів 5-х класів / А. Ярмолук // Українська мова і література в школі : науково-методичний журнал. – 2012. – № 8. – С. 11–16 [Iarmoliuk A. V., 2012. Rol navchalnoho tekstu u formuvanni tsinnisno-smyslovkykh oriientatsii uchniv 5-kh klasiv / A. Yarmoliuk // Ukrainska mova i literatura v shkoli : naukovo-metodychnyi zhurnal., № 8, P. 11–16]

Москатова Альбина Карповна

доктор педагогических наук, кандидат биологических наук,
профессор, заслуженный профессор,
Российский государственный университет
физической культуры, спорта, молодёжи и туризма,
Москва, Россия

НЕОБХОДИМОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВНОСТЬ ИННОВАЦИЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Moskatova Albina Karpovna

Doctor Pedagogical sciences, candidate Biological sci.,
Professor, Honoured professor,
Russian State University Physical Education,
Sport, Youth & Tourism. Moscow, Russia

THE NECESSITY AND THE PROMISE OF INNOVATION IN THE EDUCATION SYSTEM

Аннотация. Обсуждаются направления переориентации системы высшего образования в целях расширения компетенций креативных, целеустремлённых профессионалов, отвечающих потребностям науки, техники и культуры прогрессирующего общества 21 века, способных расширять познавательную активность, осваивать продуктивные технологии обучения.

Abstract. Discusses the direction of reorientation of higher education system in order to expand competencies of creative and motivated professionals meeting the needs of science, technology and culture of the progressive society of the 21st century, can broaden the cognitive activity, to develop productive learning technologies.

Ключевые слова: обучение и воспитание новаторов; формирование самоосознанности; образованность педагогов, перспективы искусственного и естественного интеллекта; дуэль футурологов; феноменология мира.

Key words: training and education of innovators; formation of self-awareness; education of teachers; prospects of artificial and natural intelligence; duel of futurologists; phenomenology of the world

ВВЕДЕНИЕ. Настоящее исследование посвящено анализу ряда проблем, сдерживающих прогресс системы высшего образования, которая по ряду косных организационных принципов и содержанию не отвечает потребностям эволюционирующего земного сообщества, сознание которого испытывает неотложную необходимость существенного, жизненно важного преобразования отраслей экономики, науки и культуры. Объективные требования настоящего исторического этапа глобального развития не могут быть удовлетворены без активной, инновационной деятельности таких тружеников-профессионалов, чьи компетенции не ограничены информацией, накопленной в соответствии с профилированными учебными программами высшей школы. Нет сомнения, что всесторонний прогресс земного общества будет нарастать по мере приумножения в его составе личностей, обладающих **креативно и когнитивно** развитым **самосознанием, пытливым умом, искренней заинтересованностью** в эффективном решении широкого круга жизненно важных, личных и общественных проблем.

Следовательно, **практика вузовского обучения** нуждается в такой переориентации, которая предопределил приоритеты **принципов развивающего обучения**, формирующего **осознанное знание**, осознанное освоение учебного материала, побуждающего интеллект индивидуума к дальнейшему **саморазвитию, становлению эрудированной личностью, осознанно отдающей свои знания для всеобщего блага**.

Проектирование перспективных направлений **переориентации** высшего образования требует обсуждения **комплекса проблем**, сопровождающих учебный процесс как таковой. Среди них следует акцентировать внимание **на** обеспечении следующих качественных, процессуальных **аспектов:** *) **планировании поэтапной, взаимосвязанной содержательной** подготовки студентов, как будущих **специалистов**, так и **культурных, истинно образованных личностей;** *) продуманной, обоснованной мотивации самосознания учащихся к достижению **интеллектуальной и моральной** готовности ответственным образом осваивать необходимую учебную программу в процессе обучения; *) побуждении студентов к расширению горизонта своих профессионально и жизненно важных научных знаний и умений; *) поддержании стремлений и возможностей каждой личности к реализации потенций своих высших качеств, свойств и способностей духа, души и телесности; *) достижении реального, а не «**подразумеваемого**» отношения преподавателей ко всем уровням **ответственности** за профессионализм **собственной педагогической, обучающей и воспитательной деятельности**.

АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПОКОЛЕНИЯ НОВАТОРОВ

В связи с отмеченными проблемами, важно обсудить, какие стороны практикуемой **вузовской подготовки**, в частности, касающейся профессионалов сферы физической культуры,

физического воспитания и спорта, требуют общественного и профессионального переосмысления и коррекции.*) Используемые программы обучения содержат различные тематические и содержательные *дефекты*, включая – избыток *бессмысленной, противоречивой, утратившей научную достоверность, профессионально непригодной информации*, наполняющей содержание отдельных естественных и медико-биологических дисциплин. Обучение, построенное на *принципах редукционизма*, использующего узко дисциплинарные трактовки явлений и примитивно-материалистические представления о Жизни и Природе человека, оставляют интеллект студентов полностью отстранённым от признания *универсальности, целостности, одушевлённости* их собственной духовной и биологической природы. Тем самым, перспектива дальнейшего *умственного и нравственного* развития личности существенно ограничивается, смысл собственного существования утрачивается.

Инициаторы, бессознательно и безответственно вершащие судьбу вузовских программ и содержания обучения, а вслед за ними педагоги, самоудовлетворённые практики *редукционизма*, насаждающие в умы студентов упрощённые, второстепенные частности, касающиеся низших уровней организации явлений жизни, очевидно ещё не постигли философской мудрости крупнейшего немецкого мыслителя XVв. Николая Кузанского (1401-1461), который утверждал в трактате «Об учёном незнании»: «**Не познаётся часть, без познания целого, поскольку часть измеряется целым**».

*) В среде преподавателей не исключена определённая дезориентированность в отношении значимости сообщаемого учебного материала для перспективы избираемой студентами специализации: не приводятся объяснения и обоснования той роли, которую может и будет играть содержание дисциплины в достижении профессиональной компетентности. В итоге, студенты не понимают ответственности за следствия своей профессиональной деятельности, если она будет осуществляться на основе неосмысленной реализации сомнительных знаний, полученных при подобном обучении. Кроме того, преподаватели отдельных учебных дисциплин, приступающие к обучению очередной группы или потока студентов, должны иметь ввиду неоднозначную ментальную готовность аудитории к восприятию учебной и научной информации.

При построении учебного процесса педагогу надлежит помнить, что *мировоззрение учащихся* зависит от их изначальных, ограниченных представлений о жизнеустройстве, полученных в школе. Оно также подвержено влиянию «любопытной», «интригующей», но *негативной, сомнительной информации*, переполняющей сетевые источники, что создаёт в их сознании и

подсознании *хаос* неопределённостей, противоречивых трактовок различных событий и явлений, которые убедительно комментируют «солидные» учёные и конкурирующие исследовательские группы. Поэтому, современный педагог должен располагать безукоризненными доводами, особой проницательностью, ясным пониманием *следствий* формирования у студентов ошибочного, ограниченного *мировоззрения* – качественной, ментальной основы преобразований культуры и науки будущего общества. Обучение, как *развивающий процесс*, должно правильно ориентировать самосознание студентов, помогать переосмыслению ими роли своих знаний, творческих побуждений и вклада своей созидательной деятельности в обновление мироустройства.

*) Студенты – сегодня реальные жертвы разрушительного воздействия на интеллект непродуманных реформ *школьного образования* и воспитания, «*которое лишило их способности связно мыслить, обобщать и аргументировать*». Последующее обучение в вузе, открывающем для «счастливчиков» надежду на получение *дипломированного знания*, вовсе не гарантирует, что их *разум* действительно обретёт *особенные интеллектуальные навыки и умения* такого уровня *умственной деятельности*, которые позволят им: // **проникать в смысл и полезность информации**, получаемой при относительно *равнодушном* преподавании *специальных дисциплин* учебного плана; // **распознавать**, когда одни и те же явления и события жизни и деятельности человека трактуются в каждой дисциплине *своеобразно*, даже *противоречиво*, что не должно порождать столь же безразличное отношение учащихся к собственному обучению;

// освоить или осознанно выработать систему критериев, позволяющих *отличать* в изучаемых предметах и явлениях *важное* от *второстепенного*; // анализировать, сравнивать и интегрировать *разрозненную информацию* в *целостную, осмысленную картину* событий, состояний, имеющих познавательное значение для *развития самосознания*, присущего неповторимой индивидуальности; // научиться *управлять* состоянием собственного *многоликого интеллекта*, мобилизуя внимание на возможности использования полученных знаний для решения насущных проблем саморазвития.

В целом, преподавателям следует учитывать, что этап начала вузовского обучения прежних школьников сопровождается определёнными изменениями состояния их *самосознания*, проявлениями *неожиданных* для личности озарений (эффект «Эврика!»), означающих раскрытие потенциала собственных умственных способностей. Соответственно, вузовское обучение должно всесторонне помогать продвижению разума каждой, неповторимой индивидуальности к самораскрытию, осознанию роли своих врождённых качеств и склонностей в достижении

жизненно важных целей, мотивировать личности к непрекращающемуся, всестороннему самосовершенствованию [2, С. 47; 17, С. 59, 60].

Приступая к изучению конкретной дисциплины учебного плана, студенты должны быть ориентированы в отношении значимости её содержания в системе становления профессиональных компетенций, которые будут востребованы самостоятельной деятельностью в избранной специализации.

*) Эффективность обучения осложняется отсутствием у студентов осмысленной жизненной установки, нацеленности на развитие осознанности, потребности во всестороннем самоисследовании, самораскрытии, самоидентификации, в достижении понимания высокого, духовного смысла своей жизни, ценности своих природных, креативных способностей, склонностей, таланта, их значимости как для вдохновенной самореализации, так и для прогресса всех сторон жизни человеческого сообщества.

В подлинно цивилизованном сообществе жизнедеятельность каждой индивидуальности должна быть освящена неугасимым стремлением – постоянно обновлять и творить себя, создавая неповторимые образцы инициативных личностей, способных предвидеть и осуществлять эволюционные преобразования структуры жизни земного и мирового социума, всех его институтов. Таким образом, ради построения цивилизованного, прогрессирующего сообщества следует переосмыслить систему целенаправленного, продуктивного образования и нравственного воспитания его сограждан.

*) В характере обучения студентов вуза отсутствует нацеленность на интеллектуальное развитие личности, тогда как высшая школа, по существу, должна настраивать, мотивировать, заинтересовывать студентов в осуществлении всесторонней, познавательной деятельности на всю последующую, сознательную жизнь. С этой целью процесс обучения студентов должен способствовать освоению навыков: // познания и признания возможностей собственного интеллекта; // развития критического мышления; // расширения профессиональных и социальных коммуникаций; // активного, взаимопользовного сотрудничества; // многостороннего, многогранного творчества; // успешного приспособления к быстро текущим переменам окружающего мира и обновляющемуся содержанию информационной среды; // заинтересованности в постижении новых знаний; // сохранения здравого смысла и эмоциональной уравновешенности в незнакомых и неожиданных ситуациях; // адекватной психической саморегуляции.

*) Содержательная сторона действующих учебных программ и дисциплин высшей школы вызывает немало принципиальных вопросов. Степень достоверности ряда изучаемых

студентами научных концепций, реалистичности и перспективности их позитивного влияния на развитие определённых научных отраслей, на утверждение культуры гуманистических взаимоотношений в сообществе, на принципиальное обновление содержания образования – окутаны облаком сомнений относительно их практической востребованности.

Также отсутствует единодушие, консенсус в обоснованности познавательной ценности и эффективности использования в содержании преподаваемых в вузе естественных дисциплин фактических результатов современных научных исследований. На этом фоне не приходится ожидать, что даже в ближайшей перспективе высшая школа сможет отвечать требованиям подготовки подлинных профессионалов – выпускать не только компетентных специалистов для развития отдельных сфер науки, техники и культуры, освоивших прогрессивные технологии, но также не упустить из виду необходимость воспитания просветлённых личностей, не утративших также подлинно человеческие, душевные качества, способных стать мудрыми педагогами, приобщёнными лидерами и вдохновителями последующих поколений студенчества, кому предстоит выстраивать такую жизнь, которая соответствует эволюционным планам земного социума.

Обучение должно способствовать пробуждению у новой генерации студентов стремления к непрерывно обновляющемуся знанию, систематическому его восполнению, проникновению в глубины понимания смысла собственной жизни и бесценной роли своего разума, интеллекта, одухотворённой самомотивации к расширению горизонтов познания и соучастию в облагораживании окружающего социального и природного мира. Научное знание, составляющее основу содержание обучения в высшей школе, «не просто знание о физической реальности. Это взгляд на жизнь, это образ жизни, коллективное стремление расти как вид в мире, полном тайн, страхов и чудес» [3, С. 380-386].

При этом, многомерность духовной, психической и физической природы человеческого существа позволяет каждому любознательному искателю преодолеть границы научных знаний, включённых в содержание учебников и учебных программ, осознать естественную неполноту и несовершенство знаний, субъективированных разумом учёных, теоретиков и исследователей. Силой своего намерения и властью самосознания каждый индивидуум может инициировать далее неограниченные силы человеческого духа к увлекательному, творческому поиску, непрерывному познанию новых форм динамики жизни, осуществляя реализацию креативных потенций собственного разума к осознанному, качественному преображению феноменального

мира, очищению его от тягостных ошибок ограниченного знания.

Обучение не должно навязывать студентам иллюзию «абсолютности» сообщаемого «научного знания», вместо стимуляции ясного осознания, что наука зависит от приданных земным человеческим существам *определённых границ деятельности разума и уровня развития сознания*, которое, на основе субъективного опыта множественных, повторяющихся плотских жизней в многообразии условий, *воспринимает и субъективно интерпретирует энергоинформацию – отражение упорядоченной динамики окружающего мира*.

*) Серьёзной проблемой в достижении эффективности обучения будущих специалистов в области профессионального и массового спорта, является степень «образованности» самих педагогов, полнота осознания ими *соответствия собственных знаний* тем обновлённым научным концепциям, переосмысленным ныне трактовкам наблюдаемых социальных и природных явлений, которые рассматриваются в преподаваемых ими научных дисциплинах.

Вузовские преподаватели и лекторы, не ведущие систематическую исследовательскую работу в сфере своих дисциплин и не знакомые с новыми разработками, открытиями, преобразованиями устаревшей научной информации, поступающей из многочисленных научных центров мира, становятся невольными *источниками фиктивных знаний*, уже сейчас утративших *жизненную ценность*. Более того, большинство студентов, вынужденных *загружать память бессмысленной информацией* ради удовлетворения *единообразных, формальных требований* к сдаче зачётов и экзаменов, становятся в итоге жертвами *иллюзии* собственной «образованности» и «компетентности», реально оставаясь *профессионально неполноценными личностями*, которые утратили интерес и мотивацию к самопознанию и самосовершенствованию.

Возможным виртуальным «новаторам», мечтающим достичь *самообразования* магическим образом, быстро освоить назойливые стандарты знаний, нагружаемых безликой образовательной системой, следует *подсказать способ* оригинального решения проблемы, который освещён в поучительной *аллюзии (пародии)*, связанной с отмеченными выше дефектами *предметного содержания* и организации системы обучения студентов знакомого нам университета, в частности, будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту.

Обратимся ко «Всемирному волшебному лексикону» – одной из популярных книг небезызвестного Гарри Поттера (Harry Potter), фактического персонажа, фигурирующего в серии романов и кинофильмов, посвящённых судьбе мальчика-волшебника. Основатель «лексикона» – талантливая британская писательница Джоан К.

Роулинг (Joanne Rowling). В фантастических повествованиях, в частности, раскрываются секреты *уникальных изобретений* профессоров – «Волшебников Страны ОЗ», которые вознамерились существенно *облегчить процесс обучения студентов* Королевского Колледжа Атлетических Искусств (!). Среди созданных ими предметов, обладающих чудесной *магической силой* – «волшебные пилюли, известные под названием «Таблеток Учёности». Знания, которые содержатся в них в «концентрированном состоянии – прекрасно усваиваются». Для быстрого освоения студентами каждого учебного предмета – создана своя пилюля и даны рекомендации по их приёму. Пилюли успешно заменяют утомительные часы, отведённые студентам на изучение предмета, помогают проявиться небывалым умственным способностям, доставляют удовольствие своей сладостью, не вызывают жалоб на трудности «при поглощении знаний». Аналогичные *замечательные таблетки* студенты могли получать также *вместо обычной пищи* – каждая таблетка создавала у студентов «впечатление» и, в некотором роде, даже «ощущение, что они сытно пообедали».

Напрашивается вполне однозначное *резюме* на эту пародию прогресса феноменального образовательного процесса, построенного на *скармливании* студентам – будущим специалистам Атлетических (и многих иных) Искусств – бесподобных, «волшебных питательных таблеток учёности».

Если же и современных студентов-атлетов, избравших спортивную, тренерскую деятельность делом своей жизни, также будут продолжать кормить в вузе *видимостью научных знаний*, то очень скоро общество получит «*видимость специалистов*»(!). А если ещё кормить их «*видимостью еды*», то очень скоро общество пополнится только «*видимостью студентов*» [10, С. 190;

С. 195; 14]. Есть над чем *задуматься* и современным профессорам!

*) Приходится также констатировать, что в современной среде преподавателей встречаются *персоны*, чьё мировоззрение проявляется в *негативном отношении* к сообщению студентам более глубоких научных знаний другими педагогами. Они не приемлют *обновлённых концепций*, открывающих ясное видение и понимание *возможностей человеческой природы* и её непрогнозируемых взаимодействий с независимыми от человека энергиями земной и космической реальности. Очевидно, для *самосознания* таких «оригиналов» *нежелательно (!)*, чтобы знания и интересы студентов превышали таковые у самих преподавателей, ставя их в неловкое положение своими *каверзными вопросами*, на которые рекомендуемые учебники ответов не содержат.

Вероятно, подобные, чрезмерно самоуверенные персоны, не осознают, что *новое*

поколение студенчества XXI века – личности, соответствующие требованиям **новой эпохи**, разительно отличающиеся от них самих. В частности, как свидетельствует проведённый нами **опрос студентов**, которые начали второй год обучения в нашем университете в сентябре 2019 г., их интересы охватывают широкие жизненные сферы, влияющие на раскрытие и совершенствование человеческой природы и собственных потенций каждой личности. Несомненно, что по ряду качеств новая генерация наделена более выраженными талантами, любознательностью, а их пытливые души изначально *избрали* в качестве своей очередной **земной миссии** соучастие в преобразовании того *изживающего себя мироустройства*, к стереотипам и ограничениям которого прочно приспособлено умозрение старшего поколения, не исключая самолюбивых вузовских преподавателей [6, С. 16-25].

*) *Интеллект и стиль мышления* многих преподавателей вполне удовлетворены изложенными в учебниках *упрощёнными, наукообразными представлениями*, субъективными предположениями и разноречивыми мнениями, которые заполняют *психические пустоты* их собственного, **неосознаваемого неведения**. Как следствие, подобные состояния *преувеличенного самомнения* влияют на взаимоотношения со студентами, *омрачая смысл обучения, противодействуя* естественной познавательной активности учащихся, интеллектуальному развитию и процветанию *творческого сознания* личностей, устремлённых не к формальному изучению комплекса научных дисциплин, но заинтересованных в раскрытии таинств своей внутренней, духовной природы.

Согласно **Законам Эволюции, которая охватывает все объекты и формы Жизни Вселенной**, незримые потоки разумной энергии высших уровней Единого Абсолютного Сознания *пробуждают подсознание* молодой генерации земного сообщества к неожиданному осмыслению своего **истинного предназначения**. Именно их разуму предстоит сосредоточить внимание на **претворении в жизнь своих уникальных, творческих способностей**, подготовиться к преобразованиям жизни земной цивилизации на более высоких измерениях единого пространства и времени, освоить *многомерность* своей внутренней и окружающей реальности, что не совместимо с погружением сознания и памяти в устаревшую, профанированную, наукообразную учебную информацию.

Именно новой генерации студентов предстоит **осознать**, что возможности продуктивной деятельности мозга современного земного человечества, раскрывающийся коллективный потенциал энергетического воздействия психики и разносторонних телесных способностей человечества на окружающий мир, не являются

законченным, *относительно зримым* выражением творческого Замысла Предвечного Источника Жизни.

Всемогущим Космическим Разумом предусмотрена перспектива реализации в **человеческих существах** не единственно законченной трёхмерной, материальной, телесной конституции, но её *метафизическое преображение* для **продолжения жизни индивидуальной души** в *более высоких, духовных измерениях* пространственно-временной организации Жизни Мироздания, в которой предначертано воплощение **Идеи Радости, Гармонии и Света**, ради **познания и реализации** которой *продолжается земной антропогенезис*.

ПЕРСПЕКТИВЫ ПЕРЕОРИЕНТАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Система подготовки научно образованных профессионалов для любой отрасли знаний должна располагать обоснованным, достоверным **прогнозом** – в каком направлении *общество, социум* будет прогрессировать, какие специалисты будут *востребованы*, каким диапазоном и уровнем знаний они должны обладать и каким источникам знаний они могут доверять. Назревает беспрецедентная для эволюции земного сообщества **историческая дилемма**.

Будет ли развитие земного сообщества подчиняться *господствующим законам мировой эволюции*, которым не противоречат помыслы *реально образованной части* земного человечества? Среди них те деятельные личности, одарённые пониманием высших принципов жизнеустройства, кто достиг осознания эволюционной необходимости формирования **прогрессивной земной ноосферы – одухотворённого земного интеллекта**. На его созидательной основе человечеству станет доступным освоение принципов миролюбивой космической кооперации, упорядоченного энергетического и информационного *взаимодействия* всех разнообразных форм и объектов Вселенной, подчиняющихся **Единому Коду Разумной Жизни**.

Альтернатива предполагает, что **властная, самодовольная элита и высокомерный научный истеблишмент** предпочтут создавать **земную техносферу** для удовлетворения неограниченных прихотей нарождающейся *цивилизации – компьютеризированных и программируемых бездушных роботов*. Аргументация декларируемых преимуществ **техносферы** касается якобы исторически назревшей необходимости **покончить** с экономическими, политическими, социальными и психологическими **недугами** коллективного земного сознания, которое сохраняет все признаки очевидного *несовершенства, неуправляемости* и *самоубийственных заблуждений*, присущих доминирующей плотской сути разума.

Предельно *самоуверенные прозорливцы* небескорыстной научной и политической элиты

интенсивно используют все доступные уровни информационного пространства, оглушают несведущее массовое сознание, точнее – *оглулённое «коллективное бессознательное»*, своими интригующими **обязательствами**. Согласно их оглушающим проектам, *уже ведутся разработки особой матрицы земной жизни* – такой **системы организации общества**, в которой все уникальные корпоративные и индивидуальные таланты, неповторимые умственные способности будут мобилизованы исключительно для перехода общества к эре **победоносного, технократического сверхчеловечества**, порождаемого и приумножаемого посредством генно-инженерных технологий и **технокомплексов грандиозного искусственного интеллекта**. Матрица гарантирует избавление всех *машиноподобных членов сообщества* от тягостных чувственных переживаний, страха болезненных состояний, ограничений длительности жизни, открывая им дерзновенную перспективу – стать властителями всей Вселенной (!).

Чем же может закончиться **интригующая дуэль** бесстрашных и бескомпромиссных *футурологов*? Одни из них – *самоуверенные рационалисты* – ратуют за всеохватный научно-технический прогресс, сулящий грандиозное превосходство **технологического пути развития** человечества, которое превратит поверхность Земли в плодородные поля неописуемых чудес.

Другие – здравомыслящие, *гуманистически настроенные разумы*, кто не утратил своё **Высшее Я-Сознание** и пребывает неизменно в гармоническом резонансе со всеми формами Жизни в Едином Пространстве и Времени Вселенной. Сознание этих вдохновенных Душ соучаствует в продвижении **эволюции человечества к высшим, Духовным сообществам жизни**, в которых исключена какая-либо борьба за существование. Находясь в этих **высших измерениях Сознания**, человеческие существа смогут накапливать уникальный, *индивидуализированный опыт*, не испытывая ограничений в самопознании и самореализации своих талантов в свободно избираемой деятельности, открывая способности к более масштабному, прозорливому мышлению, пронизательному, духовному видению и целеустремлённому **сотворчеству просветлённой Жизни**, наполненной изобилием любви, радости, гармонии, процветающего здоровья для всех без исключения особей.

История Великих Циклов **космогенезиса** и **антропогенезиса** свидетельствует, что *человечество*, разумно *посеянное* существами – обитателями высокоразвитых звёздных цивилизаций миллионы миллионов лет назад на многообещающих просторах обители **Земли** – **живого космического организма**, постоянно получало незримую, всемерную, искреннюю помощь от бесподобных Душ-Мастеров, наделённых пронизательностью *самопознающего*

разума и унаследованной *мудростью*. Благодаря осуществлению **космической миссии, инициированной Высшим Вселенским Разумом**, человечество поэтапно преодолевало испытания в реализации глубоко продуманных планов *гармоничного, самопревосходящего развития*, непрерывно возвышая **сверхтелесное, духовное сознание** в согласии с *галактическими принципами эволюции антропогенезиса*, соподчинённой **Всеобщему Сознанию** неугасимого Бытия [1, С. 289; 13, С. 54-55, С. 58].

Обратимся к аргументациям футурологов, чтобы удостовериться, в каких направлениях они *предвещают* развитие **земной ноосферы** и какие изменения потребуются в системе высшего образования, чтобы удовлетворить реальные, а не *фиктивные запросы* интеллектуального прогресса общества.

В когорте футурологов–рационалистов особенно популярны идеи такого признанного уникала, как выдающийся американский изобретатель, почётный доктор ряда университетов и ректор Университета Сингулярности, профессор Раймонд Курцвейл (Raymond Kurzweil), чей «*фонтанирующий гений*» самозабвенно и красноречиво убеждает недоумевающих современников – **«куда катится мир»** и к чему необходимо всем готовиться.

Согласно его красноречивым предсказаниям, в наступающую **техногенную эпоху** *прежнему* человеческому *мозгу*, окажется доступным резко увеличивающийся объём знаний, благодаря **телепатическому искусству** передачи необходимой ему информации со стороны *сверхмощных интеллектуальных компьютерных гидов*. Как следствие, темпы *информационного насыщения* и развитие коллективного интеллекта человечества настолько возрастут, что *«привычный век уложится в одни сутки»* и *«весь мир окажется в кармане (!)»*, по всей видимости, в «кармане» таких суперменов – *«думающих машин»*, каким Рей Курцвейл артистично позиционирует себя ошеломлённым современником.

Он откровенно признаётся, что *«Возможно, самая важная из осенивших меня догадок, с которой люди быстро соглашаются, но все последствия которой очень медленно доходят до них, касается возрастания темпов технического прогресса»*, который ознаменуется приростом популяции **самовоспроизводящихся нанотехнологических механизмов** – *роботизированных людей, продуктов трансгуманистических технологий* [12; 11].

Создаётся впечатление, что на радость плодящемуся семейству **«собратьев по разуму»** – *«думающих машин»* – **«а-ля Курцвейл»**, современники действительно смогут стать свидетелями подлинного *«расцвета «дивного нового мира»* – прообраза генетически запрограммированного общества потребления, сущность которого была предсказана английским писателем-визионером Олдосом Хаксли (Aldous

Leonard Huxley – /1894-1963/) в его сатирическом романе-антиутопии, опубликованном в 1932г.(!). Подобные *особи*, обитающие в «дивном мире», созданном изощрённой *техногенетикой*, будут избавлены от каких-либо финансовых и интеллектуальных затрат на образование и здравоохранение – всё будет заранее подчинено *убийственной логике и генетической модели «единодушного счастья»* – предела мечтаний, осеняющих ныне самовлюблённых футурологов [7; 8; 9].

Снится им, что *конструкты* техногенных *андроидов-киборгов* не будут нуждаться ни в рекламируемой сегодня, спасительной *наномедицине*, ни в омолаживающих *биотехнологиях*, ни в *генной инженерии* для новоявленных *техноимпотентов*. Как безапелляционно пророчит Курцвейл, в этом живописном, «дивном мире» останутся не востребованными креативные усилия жалких остатков фанатичных «учёных человеков» – «идеонимиков», которые уверовали в творящую силу великих идей и «научных знаний». «Гениальные машины», вытеснят с поверхности Земли неуравновешенных «недоумков», которые потеряют всякое желание «зависнуть» в этой бессмысленной жизни, где чтимые ими знания потеряют жизненное значение для никому не нужного человеческого прогресса.

Вместе с тем, невозможно достоверно предсказать, *когда* именно будет достигнут хотя бы «консенсус» в признании обществом восхитительных, фантастических следствий *прогнозируемого* на ближайшие 100 лет *техногенного развития райского социума Земли*. Ради осуществления грандиозной *перспективы*, захватывающей дух, современному образованному человечеству потребуется проявить *сверхмощные умственные усилия* для очищения и преобразования своего *телесного эго-сознания*, которое сегодня безмерно отягощено безудержными, нескончаемыми, изощрёнными *материальными потребностями*. Личностям, желающим обрести статус подлинной *образованности*, предстоит избавиться от иллюзий обладания *высоким уровнем научных знаний*, усвоенных из содержания учебников современной высшей школы, ибо сообщаемая ими информация, сконцентрированная на материальных, физических процессах, теряет практический смысл уже к моменту завершения вузовского обучения. Без проникательного, самомотивированного, *духовного обозрения* постоянной динамики окружающего мира, без осознания необходимости гармоничных изменений собственной *природы* и осуществления высшей, созидательной цели человеческой жизни, *образованность теряет всякий смысл*.

Вопреки обольстительным прогнозам самоуверенных футурологов о грядущем наступлении *техногенного рая*, продлевающего счастливое, беззаботное, суперкомфортное

существование получеловеков-полумашин в соседстве с неизбежными *остатками глубоко мыслящих, невозмутимых индивидуумов*, не утративших подлинные качества креативной человеческой природы, *следует признать*, что *общественный прогресс, воображаемый ретивыми футурологами, фактически не позволяет преодолеть впечатление успокоительной симуляции*, касающейся грядущего всеобщего благоденствия.

По существу, *киборги*, так называемые носители «Искусственного Интеллекта», *не наделены свыше самоосознанностью*, не способны к *самостоятельному мыслетворчеству, не располагают пониманием смысла и цели Жизни, не способны оценивать течение событий окружающего космического мира, являются лишь зависимыми продуктами технологий обработки запрограммированной информации от источников земного, материального, далеко не дивного, БЕЗЖИЗНЕННОГО МИРА*.

САМООСОЗНАННОСТЬ – ТЕХНИЧЕСКИ НЕВОСПРОИЗВОДИМОЕ КАЧЕСТВО ЧЕЛОВЕКА

В противовес *фанатикам техногенеза*, разрабатывающим сценарии безусловной победы механизированных, бесчувственных *матриц, бессмертных киборгов* над напуганным, стрессированным, мягкотелым, смертным человечеством, многополярная *научная среда* также оживляется *здравомыслящими футурологами – учёными, физиками и математиками*. Ими приводятся веские обоснования неизбежности *опасных следствий* чрезмерного увлечения *техническим прогрессом*, повсеместным внедрением *цифровых технологий в учебных заведениях и центрах*, что создаёт *соблазнительную иллюзию возможности быстрого накопления* в индивидуальной памяти любого, большого объёма информации. Как тут не вспомнить эффекты волшебных «Таблеток Учёности», убажвающих современников *Гарри Поттера* !

Другая сторона *опасных следствий* воспеваемого технического прогресса и широкого распространения «умных компьютеров» предвидится профессором теоретической физики и компьютерных наук Калифорнийского Технологического Института А.Ю. Китаевым. Оценивая перспективы влияния разработок компьютерных супертехнологий на совершенствование жизни человеческого общества, он отмечает, что цивилизация, намеренная сочетать «остатки» естественного разума – относительно независимого *человеческого интеллекта* с приростом массива *роботов*, чьи компьютерные системы своими действиями возможно будут превосходить границы человеческого осмысления запрограммированной обработки информации, неизбежно вызовет *радикальное изменение устоев общества*.

Определить **общезначимые цели** развития подобного общества **весьма проблематично**, поскольку практически **неизвестно, какие цели может (или будет способен) преследовать искусственный интеллект**, чтобы поддерживать устойчивость такой цивилизации [4, С. 32].

Необходимо ясно понимать, что «природа» так называемых **«умственных способностей»** любого робота – механизированного манипулятора вводимой информации, физического агрегата, созданного усилиями коллективного **человеческого разума**, реально не позволяет генерировать энергию креативного, **творящего сознания**. Машина, её материальные конструкции и механизмы, не способны **создавать осмысленные, принципиально новые идеации**, обусловленные проявлением **непредсказуемых** для машины событий внешнего мира. Они **управляются Всеединым Сознанием Жизни в согласии с её ВЫСШИМ**

ПОРЯДКОМ.

Естественно, физическому агрегату с набором **алгоритмов, введённых в его программно ограниченным, субъективным человеческим сознанием**, доступна для более быстрой обработки лишь несравнимо более объёмная информация. Но **искусственный агрегат лишён ЭНЕРГИИ**, обеспечивающей **самостоятельное креативное сознание и мышление, свойственное феномену Жизни!**

Никакой суперкомпьютер не сможет конкурировать с огромной, **интеллектуальной силой творческого, динамического начала сознания человека**. Также должно быть очевидно, что реальные **человеческие мысли** не достигаемы для какого-либо **искусственного, технического** превращения в линейный механизм однонаправленного, внечеловеческого действия.

По существу природы **Высшего Всеобъемлющего Сознания – мысли креативны, изменчивы, конструктивны**, не поддаются какому-либо предвидению или алгоритмизации, исключают какую-либо формализацию интеллектуальных процессов человека, поскольку каждый **разумный индивидуум – неповторим, уникален, непредсказуем** в своих творческих и познавательных способностях непрекращающегося, самопревосходящего развития [3, С. 346, С. 351-352].

Таким образом, на ближайшую перспективу главной задачей человечества остаётся опора на **мудрое самосознание – высший дар Жизни**. Никакой **искусственный, «бездушный», «бездуховный» интеллект** не может служить источником, **облагораживающим жизнедеятельность человечества**, ибо она по существу подчинена **Высшему, Единому, Жизнеутверждающему Порядку и Всеобъемлющему, Неугасимому, Космическому Разуму**.

Должно быть осознано, что громко афишируемая, **быстрая доступность информации**

через сетевые и кибернетические источники не может обеспечить **здравомыслящему человеку** ускоренное формирование исключительно человеческих, психических качеств **эрудиции, специфической компетенции**, прояснить **понимание** смысла, значимости, полезности, достоверности получаемого знания. Для этого разумному, **когнитивно настроенному** индивидууму, потребуется внимательно **изучать** контексты сообщаемых фактов, искать и сопоставлять подлинные источники информации, рассматривать объективные доказательства, проводить их анализ и разностороннюю, сравнительную оценку.

Со временем, нацеленное **самоисследование** позволит упорному искателю **идентифицировать обновление собственного статуса**, как личности, располагающей истинным, уверенным знанием, которое доступно для **самоосознанного**, продуктивного использования в собственной и общепольной жизнедеятельности. Однако, необходимо также иметь ввиду исследования, доказанные и научно обоснованные **принципы относительности и принцип неполноты** информации, которая доступна для субъективно ограниченного человеческого осознания, поскольку любая личность является лишь **временным наблюдателем** быстротечного потока событий и явлений внешнего мира.

Условия **формирования интеллекта** познающей личности в системе обучения не должны противоречить эволюционным законам земного антропогенеза и создавать проблемы **когнитивной несовместимости** предметного содержания образования с интеллектуальными потребностями творчески мыслящих личностей, чья многосторонняя деятельность нацелена на обеспечение благополучия жизни разнообразных страт земного сообщества, а не только на удовлетворение собственных амбиций.

Анализируя проблемы распространения новых технологий на пороге XXI века практически во всех сферах жизни, футуролог с мировым именем Ричард Уотсон (Richard Watson), лектор Имперского колледжа Лондона и эксперт, изучающий проблемы стратегического развития современного общества, существенное значение придаёт **грядущим изменениям системы образования**, сопровождающим нарастающее противостояние реализации двух возможных концепций развития общества – «угрожающего» доминирования кибернетических гибридов человеко-машин, то есть искусственного интеллекта и продолжения закономерной, восходящей эволюции человека разумного. Очевидно, практикующим деятелям образования всех уровней, следует серьёзно **поразмывать** по поводу его компетентного мнения.

«Образование – это передача знаний, навыков, ценностей и убеждений, развития интересов, стремлений к созданию чего-то конструктивного и нужного всем». **«Недостаток – отсутствие**

эффективного воспитания, **натаскивание** на прохождение тестов, экзаменов, предусмотренных избранной специализацией, вместо воспитания стремления к познанию истины, раскрытию красоты, что напрочь отбивает способность к нестандартному, нелинейному мышлению – учителям трудно научить, а ученикам научиться видеть предметы и явления с разных точек зрения. Учебные заведения не дают серьёзного образования – учащиеся перевышколены, но недоучены (неизвестно к чему их готовят в реальной жизни).

«Вместо заикливания на высоких оценках и баллах, которые не имеют реального практического значения – необходимо **прививать способность к упорному труду, возвращать высокие моральные качества**, ибо то, чем ребенок увлечён всерьёз, будет у него лучше всего получаться – не формировать людей с крайне узким кругом интересов».

«Программы не предусматривают, что человек, личность должен удивляться и восхищаться, понимать смысл этических ценностей, достигать психологической целостности, обладать хорошо развитым мышлением, навыками общения, обладать незащищённым, непредубеждённым сознанием, открытым ко всему новому». «Учебная программа должна быть интеллектуально направленной и гибкой, свободной, от стандартной ориентации на специализированное и крайне ограниченное определение интеллекта» [15, С.199-205].

*) Предвидение направления переориентации образования осложняется тем, что ни руководство вузов, ни тем более учащиеся не знают, *какие навыки, знания, качества будут востребованы в сферах планируемой сегодня сферы деятельности выпускников конкретных вузов, какие специальности будут нужны обществу*. К тому же, подавляющая масса праздно «любопытствующих» студентов, в основном лишь случайно встречается в сети с поверхностной, популярной, «научоподобной» информацией «кое-чего-кое о чём».

Такое немотивированное, непредвиденное, неосознанное, часто стрессоподобное «столкновение» не позволяет ни индивидуальному, ни коллективному сознанию *прозреть и осмыслить* конкретные детали событий и фактов, сопутствующих грядущим эволюционным преобразованием мироустройства. Тем более, в таких условиях не могут возникнуть основания и потребности принять на себя ответственность за содержание, качество, практическую ценность своих знаний, которые создают возможность внесения личного, творческого вклада в преобразование различных сфер жизни общества, планетарного сознания – ноосферы *туманного будущего* – на горизонтах грядущих лет – 2030 – 2050 – 2100 г.г. XXI века.

*) Ещё одно обстоятельство, осложняющее взаимопользность обоюдно осознанной

организации системы обучения – **стагнация сознания, присущая** тем педагогам, которые с годами становятся приверженными к сохранению догматов молодости и отдают предпочтение стереотипной информации, доминирующей в массовом сознании периода собственного профилированного обучения. Такие личности ориентируются на память, в которой сохранились следы «самодостаточности», поддерживающей нежелания перемен самосознания, выражение предпочтений **«быть как все»**.

Не является секретом, что не каждый индивидуум, независимо от статуса в системе образования, обладает полноценным, глубоким разумом *самоосознанности*, удовлетворенности достигнутым уровнем ясного позиционирования – самовосприятия: **«Кто Я?», «ЗАЧЕМ Я ЗДЕСЬ?»**. Преподаватели, в массе, убеждены, что *главное* в их деятельности – знание собственной дисциплины в рамках стандартной учебной программы, на чём самосознание никак не отражается, поэтому студентам также **безразлично, кто формально повторяет содержание учебников**.

Не исключено, что уровень **самоосознанности** обусловлен фактическим состоянием индивидуального разума, его *разобщённостью с духовными потенциями души*, что приводит к персональной ограниченности или нежеланию личности перестраивать глубокие структуры своей многослойной, многоликой идентичности и своего эгоизма – упрощенного главенства **плотского я-сознания**.

Далеко не все индивидуумы настроены преодолевать интеллектуальные ограничения в изучении **собственного сознания**, его природных возможностей, условий эволюционного развития, **креативной силы его духовной природы**, воздействующей на перестройку телесности, психики, поведения, жизнеспособности и, в целом, полноценную, гармоничную самореализацию личности. Однако для преподавателя, кому предназначено служить не только информационным источником новых знаний, но и образцом душевных, человеческих взаимоотношений с обучаемыми и воспитуемыми, чрезвычайно важно *сознательно поддерживать одухотворённость всех межличностных взаимоотношений* [5, С. 80].

К ОБНОВЛЕНИЮ МИРОВОСПРИЯТИЯ XXI ВЕКА

Рассматривая перспективу и готовность современного общества, переживающего **век неопределённости**, в котором человечеству придётся претерпеть испытания на **гибкость собственного мышления, достоверность мировосприятия** в условиях неизбежных глобальных потрясений, эмоциональных и ментальных прозрений, необходимой реконструкции отношений к природной и социальной среде, известный израильский исследователь всемирной истории Ювал Ной Харари (Yuval Noach Harari) предлагает критически

оценить роль *содержания образования* на данном этапе исторического процесса.

Система университетского образования и практикуемые методы обучения в высшей школе остаётся областью, переполненной множеством нерешённых проблем. Не обсуждается и остаётся неизвестным, *как будет выглядеть мир*, в каких *специалистах* будут нуждаться различные сферы развивающегося сообщества, какие знания и навыки должны соответствовать представлению о профессионализме, востребованном в предстоящие годы и десятилетия 21 века, как человеческим особям следует развивать своё тело, разум, психику и сознание для совершенствования своей *когнитивности, аналитических способностей, целеустремлённой, плодотворной деятельности*.

Существенный недостаток современного высшего образования – разрыв между большими объёмами *разноречивой* предметной информации, которая должна быть *изучена* студентами и её влиянием на формирование *целостного взгляда на мир и познание в нём своего места, своей креативной роли*.

Естественно, что эффективность обучения в высшей школе в значительной мере обусловлена степенью *готовности личности к сознательному и интеллектуальному обоснованию своего мировоззрения*. В значительной степени это связано с возможностью учащихся осваивать и развивать во время школьной подготовки необходимые профессиональные и социальные навыки, востребованные общественной жизнью: *критическое мышление, коммуникативность, сотрудничество и самоактивированное творчество*.

В условиях ускорения темпа грядущих экономических, технических, научных и культурных перемен, всеохватных инноваций киберпространства и непредвиденных природных и социальных событий, не только эти навыки, но и *ясное понимание* личностью, что значит *«быть человеком»*, очевидно сможет поддерживать устойчивую, продуктивную *жизнеспособность*, которая должна быть *настроена* на осознание реальности *непрерывных перемен окружающего мира, непрерывной мобилизованности к самопреодолению и обновлению самосознания*.

Ускоряющиеся *перемены* неизбежно вызовут принципиальные изменения в восприятии традиционных *моделей жизни*, поскольку актуальным и сложным для современников остаётся вопрос: *«Кто Я?»*. Преподаваемые в вузе биологические и психологические дисциплины не вносят понимания *изначальной целостности, неделимости духовно-материальной основы человеческой природы*.

Учебники продолжают упорно пропагандировать *«первичность материи и вторичность сознания»*, что усугубляет *неведение* студентов относительно того, что в необъятном Мироздании *формы* всех видов жизни во множестве Вселенных, являются *первообразами*,

идеями, моделями, объективными проявлениями и носителями энергии вечносущего Духа, порождениями *Универсального Разума, Единого Сознания*.

Следовательно, уже на стадии школьного обучения учащиеся должны пробуждаться к осознанию *цели человеческой жизни и* обретать понимание *роли* своих знаний, своей образованности в отношениях с Высшим Сознанием, как неизменной основы *целостности и жизнеспособности человеческой природы*.

Самоидентификация личности со смертным, бездушным и бездуховным телом, телесным «я», живущим однократно в *настоящем*, приводит носителей подобного сознания к непреходящему жизненному стрессу, поскольку по мере взросления большинство людей не хотят менять свои мировоззренческие понятия. Но реалии генетической и эпигенетической программы жизнотворчества, настроенные к непрерывным откликам организма, испытывающего информационные и энергетические воздействия динамики окружающего мира на психику индивидуума, интеллект, физическое состояние, требуют включения *самосознания* в этот безусловный, творческий процесс.

«Чтобы не остаться «бесполезным ископаемым», идти в ногу со временем, каждый разумный индивидуум должен постоянно учиться и перестраивать себя». Чтобы выжить в мире, где воспринимаемая сознанием человека его *фундаментальная неопределённость* является элементом его преходящего состояния, стимулирующим испытанием, человеку *«понадобится недюжинная гибкость мышления и огромный запас эмоциональной стабильности»*.

При этом, необходимо *«научиться постоянно отказываться от того, что вы лучше всего знаете и осваивать неизвестное»*. Научиться гибкости невозможно не меняя теорию и практику старой системы конвейерного образования, ограничивающей масштабы истинного самопознания. Современные технологии обучения не настроены учитывать желания человека и подчиняют его интересы *матрице доминирующей системы*, превращая людей в *зомби*, неотрывно привязанных к своим смартфонам на улице, в транспорте, на вузовских лекциях. Необходимо осознать определённые *опасные следствия* распространения новых биотехнологий и машинного обучения, которые открывают большие возможности для *манипуляции* самыми глубокими чувствами и желаниями человека, что фактически ведёт к *«взлому человека»*. Следовательно, реально разумному человечеству предстоит уделить серьёзное внимание самому актуальному аспекту истинно Разумной жизни – глубокому *самопознанию, самоосмыслению, самооценности*, чему всячески противодействуют частные и государственные коммерческие корпорации, соревнующиеся между собой за более быстрое и основательное *совершение «взлома»* – подчинение

жизненных, интеллектуальных и финансовых ресурсов индивидуума своей матрице, обезоруживая его самосознание [16, С. 309-319].

Несмотря на целый ряд ситуативных – социальных, экономических и политических факторов, ограничивающих эффективность высшего образования, нельзя не отметить усилия тех педагогов и вузовского руководства, которые стремятся облагородить поле своей образовательной деятельности, повысить интеллектуальную продуктивность обучения, воспитывая и развивая самосознание учащихся, одновременно избавляя их от укоренения *невежества* – примитивного, материалистического мышления, отождествляющего человеческое существо только с брэнной плотью. Студенты должны быть подведены к осмысленному, гармоничному преображению собственной сущности, достичь понимания своего нерушимого единства с сознанием окружающего мира.

Убедительным позитивным примером может служить инновационная обучающая программа «**Феноменальность Мира**» («World Phenomena»), разработанная британской компанией «**BBC-Learning**» и представленная в январе 2020 г. в Лондоне на ежегодном научном форуме и международной выставке *передовых образовательных технологий* (BETT – UK).

Содержание программы основано на междисциплинарном принципе изучения студентами *универсальной феноменологии Природы Мироздания*, основу которой составляет закономерное, жизнеобеспечивающее *единство разнообразия* взаимосвязанных, взаимодействующих объектов и явлений, влияющих на развитие *человеческого разума и сознания*, но также испытывающих на себе влияние энергий мышления, эмоций и физической деятельности человеческих особей.

Британская программа позиционирована как новая дисциплина, отвечающая потребностям принципиального совершенствования образованности социума XXI века. Она нацелена на мотивацию учащихся к познавательной активности, развитию критического мышления, разнообразных креативных навыков, интерактивной, осмысленной, созидательной, ответственной, профессиональной деятельности. Поурочные модули, комбинации коротких видеоклипов, позволяют студентам совершать своего рода интригующие путешествия во время тематических занятий, знакомят их с разнообразными явлениями природы, научными и культурными сферами организации общественной жизни, что существенно стимулирует их познавательный интерес и побуждает к раскрытию и использованию своих способностей в индивидуализированном творчестве.

Программа содержит комплекс интригующих *тематических вопросов*, которые потребуют от учащихся сосредоточить внимание, вникнуть и осознать суть изучаемых природных и социальных

явлений, побуждают найти объяснения и доказательства: «Как действует изучаемое явление соответственно его природе?», «Каково происхождение феномена и его эволюционная история?», «Что делает феномен уникальным природным явлением мироздания?», «Каково воздействие феномена на здоровье, психику и сознание человека и человечества?».

Неизбежно, подобное содержание программы и система вопросов могут быть детализированы для разного возрастного контингента и профиля учебных заведений, но главная цель – побудить *интеллект* школьников и студентов к активизации *расширенного, самостоятельного поиска новых фактов и доказательств*, представленных в различных источниках информации. При этом, менталитету учащихся придётся испытать свои возможности и способности к раскрытию причин и анализу механизмов явлений, чтобы выразить собственное, независимое, оригинальное мнение, а также научиться принимать решения по поводу возможных ситуаций, сопровождающих процессы динамичной жизни окружающего мира. В целом, программа позволяет педагогам существенно преобразовать процесс традиционного *школьного* обучения, основанного на «поглощении готовой информации», в систему опытно-исследовательского, *творческого обучения*, устремляющего учащихся к *осмысленному, заинтересованному, саморазвивающему, неистощимому* поиску нового знания [18].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. Следует учесть, что современное студенчество составит основательную часть глобального *сознания* будущего земного сообщества. Им предстоит преодолевать восхождение по крутым ступеням строительства жизнеспособного будущего, избавляясь от разгула *бескультурия потребления*, не только *физического*, жизнеобеспечивающего, но, главным образом, от потребления *информационного*, подавляюще самосознание личности.

Избыток *бессмысленной* по сути информации, хаотизирующей индивидуальный разум и массовое сознание, создаёт серьёзный энергетический и информационный дисбаланс в социальной жизни, порождает массу конфликтов, ложных убеждений, психопатологических состояний, неконтролируемого поведения и болезней, взаимообусловленных распространяющимися помрачениями «коллективного бессознательного».

Система образования обязана помочь поколению современного студенчества, начинающему строить очередной виток эволюции *земной ноосферы*, прозреть бесценное *существо собственной духовной природы*, как и духовную основу целостности вещественного мира, осознать *бесперспективность* подмены Космического Разума искусственным суррогатом – машинным интеллектом, который никогда не сможет поддерживать истинную, *креативную связь* разумного человечества с Высшей Реальностью – абсолютным гарантом неистребимого Духа Жизни.

Список литературы

1. Аргуэльес Хозе Фактор Майя. Внетехнологический путь. – /пер. с англ./ – Киев, «СОФИЯ», 1996, С. 189 – Технология и преобразование.
2. Беленицкая Ольга Новое измерение в науке – Интервью директора Института философии РАН, академика А.В. Смирнова – Ж-л «В мире науки» (Scientific American) – № 1-2, 2020, С. 47
3. Глезер Марсело Остров Знаний. Пределы досягаемости большой науки – /пер. с англ./ – СПб., «Питер», Гл. 32 – Трепет и смысл, С. 380-386; Гл. 30 – Неполнота – С. 346, 351-352.
4. Китаев Ю.А. «В параллельную Вселенную можно попасть по узкому мосту» – ж-л Огонёк, № 2 (5594), 20 января 2020, раздел: Наука/ Физически это возможно, С. 32 (интервью Кудрявцевой Е.)
5. Лагер Элен Осознанность. – /пер. с англ./ – М., «Эксмо», 2019. Гл. 5 – Природа осознанности, С. 80
6. Москатова А.К. Человечествознание как основа осмысления предназначения жизни и деятельности индивидуума – Журнал «Sciences of Europe», vol.4, № 45(45), 2019, С. 16-25.
7. «О, дивный новый мир, Олдос Хаксли», рецензии... – labirint.ru>reviews/goods/238604/
8. Олдос Хаксли – «О, дивный новый мир» – fantiab.ru>work31535/
9. Отзывы о книге «О, дивный новый мир», Олдос Хаксли – litres.ru>oldos-leonard-haksly/divnyy-novyy-mir...
10. Поттер Гарри Всемирный волшебный лексикон. – /пер. с англ. – World Magic Lexicon – London, 2003/ – Харьков, «Фолио», 2003, С. 190 – Питательные таблетки Страны ОЗ; С.195 – Школьные пилюли Страны ОЗ.
11. Прогноз развития технологий до 2099 г. – Компьютерра – легендарный журнал о современных технологиях. – computerra.ru>226917/predictions... raimond-kurzweil/
12. Рей Курцвейл расписал будущее мира – socialego. mediasole.ru>rey...mira_prognoz_do...goda
13. Рейчел Сэл Человек Творящий. Эволюция Души, Вознесение и ДНК – /пер. с англ. – Earth changes & 2012. Messages from the Founders./ – М., «СОФИЯ», 2012, С. 54-55 – Коренная Раса человечества; С. 58 – Земля 100 – 10 миллионов лет назад.
14. Смит Шон Биография создателя Гарри Поттера. – / пер. с англ. / – М., Астрель, АСТ, 2003
15. Уотсон Ричард Технологии против Человека. Как мы будем жить, любить и думать в следующие 50 лет – /пер. с англ./ – М., «ЭКСМО», 2020, С. 199 - 205, Гл 7 – Образование и эрудиция.
16. Харари Ювал Ной 21 Урок для XXI века – /пер. с англ./ – М, изд. «Синдбад», 2019, Часть V – Гибкость мышления – С. 309- 319. – Образование. Единственная константа – перемены.
17. Dweck Carol, Ph. Dr. – Mindset. – Changing the Way You Think to Fulfil Your Potential – Published in Great Britain, Robinson Ltd, 2017, Chapter 3 – The Truth about Ability and Accomplishment, p. 59 – Finding Your Brain, p. 60 – The College Transition.
18. World Phenomena – New Subject for 21 century Skills Development – “BBC-Learning” – 2020, AGEMSOFT, Slovak Republic, Europe – worldphenomena.eu

УДК 378.046.4

ДРНТИ 14.37.27

Murashchenko O.V.

applicant of the Department of Primary Education
of the Public Institution
«Zaporizhzhya Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education»
of the Zaporizhzhya Regional Council,
57-A Independent Ukraine Str., 69035
Zaporizhia, Ukraine

RESULTS OF THE EXPERIMENTAL WORK ON TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION FOR INTEGRATED LEARNING

Муращенко Олена Валентинівна

здобувач кафедри початкової освіти,
КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради,
вул. Незалежної України, 57-А, 69035,
м. Запоріжжя, Україна

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ ЩОДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ДО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

Abstract. The article discusses and theoretically substantiates the results of an experimental verification of the effectiveness of pedagogical conditions for the preparation of primary school teachers for integrated teaching of primary school children in the system of postgraduate teacher education.

The obtained scientific results are systematized in a single table «Factor-criterion qualimetry of pedagogical conditions for preparing elementary school teachers in the system of postgraduate education for integrated learning», which visualizes the conclusions of the study and focuses on observing certain logic of the proposed pedagogical conditions, criteria, indicators and levels of readiness of teachers elementary school to introduce the ideas of integrated learning.

The author envisages the prospect of further scientific research in the creation of diagnostic methods for the effective assessment of indicators of professional readiness and the organization of a pedagogical experiment for their implementation in the practice of postgraduate education.

Анотація. У статті розглянуто й теоретично обґрунтовано результати дослідно-експериментальної перевірки ефективності педагогічних умов щодо підготовки вчителів початкових класів до інтегрованого навчання молодших школярів в системі післядипломної педагогічної освіти.

Отримані наукові результати систематизовано в єдину таблицю «Факторно-критеріальна кваліметрія педагогічних умов підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до інтегрованого навчання», яка візуалізує висновки проведеного дослідження та робить акцент на дотриманні певної логіки запропонованих педагогічних умов, критеріїв, показників та рівнів готовності вчителів початкової школи до впровадження ідей інтегрованого навчання.

Автором передбачено перспективу подальших наукових пошуків в створенні діагностичних методик для ефективного оцінювання показників професійної готовності та організації педагогічного експерименту з їх впровадження в практику післядипломної педагогічної освіти.

Аннотация. В статье рассмотрены и теоретически обоснованы результаты опытно-экспериментальной проверки эффективности педагогических условий по подготовке учителей начальных классов к интегрированному обучению младших школьников в системе последипломного педагогического образования.

Полученные научные результаты систематизированы в единую таблицу «Факторно-критериальная кваліметрія педагогических условий подготовки учителей начальных классов в системе последипломного образования к интегрированному обучению», которая визуализирует выводы проведенного исследования и делает акцент на соблюдении определенной логике предложенных педагогических условий, критериев, показателей и уровней готовности учителей начальной школы к внедрению идей интегрированного обучения.

Автором предусмотрена перспектива дальнейших научных поисков в создании диагностических методик для эффективного оценивания показателей профессиональной готовности и организации педагогического эксперимента по их внедрению в практику последипломного образования.

Keywords: *integrated training, experimental work, pedagogical conditions, teacher training, postgraduate teacher education, results, primary school teachers*

Ключові слова: *вчителі початкових класів, дослідно-експериментальна робота, інтегроване навчання, педагогічні умови, підготовка вчителів, післядипломна педагогічна освіта, результати*

Ключевые слова: *интегрированное обучение, опытно-экспериментальная работа, педагогические условия, подготовка учителей, последипломное педагогическое образование, результаты, учителя начальных классов*

Реалізація інноваційних педагогічних процесів у практику закладів післядипломної освіти разом з конструктивним аналізом та усвідомленням причин, від яких залежить ефективність та якість освіти слухачів курсів підвищення професійної кваліфікації, передбачає визначення на їх підставі педагогічних умов підготовки, за яких вона стає можливою і доцільною. Успіх науково-педагогічного пошуку таких умов значною мірою формулюють зовнішні та внутрішні обставини, за яких він відбувається. З огляду на це, виникає потреба здійснення їх ретельного аналізу з метою подальшої оптимізації, коригування та посилення позитивного впливу на процес і результати інноваційної педагогічної діяльності.

Дослідження наукової літератури та практики реалізації освітніх інновацій в навчальних закладах констатує, що педагогічні умови – це особливості організації навчально-пізнавального процесу, що

детермінують результати розвитку особистості здобувача освіти, його навчання, виховання та об'єктивно забезпечують можливість їх покращення шляхом реалізації нової парадигми освіти, застосування передових освітніх методик, сучасних інноваційних технологій, впровадження кращого педагогічного досвіду [6, с. 28]. Різні аспекти застосування педагогічних умов розглядали Ю.К. Бабанський [1], А.О. Вербицький, С.У. Гончаренко, Р.С. Гуревич, О.А. Дьомін, В.І. Загв'язинський [3], Н.О. Іпполітова, Н.В. Кузьміна, М.М. Козяр, Б.В. Купріянов [4, с. 100-108], І.П. Підласий [11], В.О. Сластьонін та ін. Однак аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що проблема перевірки ефективності реалізації педагогічних умов підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до інтегрованого навчання та її результати розкриті недостатньо.

Мета статті вбачаємо обґрунтування результатів дослідно-експериментальної роботи щодо підготовки вчителів початкових класів до інтегрованого навчання молодших школярів в системі післядипломної педагогічної освіти.

Поняття «умови» сьогодні є найбільш поширеним у психолого-педагогічних роботах та наукових дослідженнях, гіпотезою більшості яких передбачено успішне здійснення й розвиток запропонованих науково-педагогічних інновацій лише в процесі дотримання певних умов. Тому виявлення, обґрунтування, реалізацію та перевірку таких умов науковці справедливо вважають однією з головних своїх завдань. Водночас, умови, як правило, мають загальний характер і стосуються лише окремих сторін навчання. Цей факт найчастіше призводить до того, що перелік умов включає нерівнозначні за своєю сутністю й значущістю чинники й обставини.

Треба зазначити, що виявлення необхідних педагогічних умов серед безлічі різних факторів і обставин, визначення та фіксація їх сутнісних характеристик і ознак, взаємовідносини з об'єктами і явищами можливі лише після ґрунтовного теоретико-методологічного аналізу освітньої системи та науково-методичних розробок всієї сукупності факторів, спрямованих на вдосконалення та інтенсифікацію пізнавальної, навчальної, організаційно-управлінської та інших складових навчання. Як відомо, серед зовнішніх і внутрішніх факторів, більшість з яких має складну структуру, можна виділити так звані продуктогенні (за визначенням І.П. Підласого) [11, с. 337], що дозволяють вирішити певні дидактичні проблеми. Як уважає вчений, важливо з'ясувати вплив кожного фактору на продуктивність навчання. Це відкриває можливість діагностування та прогнозування всього освітнього процесу. Споріднені поодинокі фактори можуть бути об'єднані шляхом утворення спільних, що містять кілька продуктогенних причин, і комплексних факторів, що охоплюють певну кількість загальних і приватних. Всі продуктогенні фактори певної групи в такому випадку об'єднуються в генеральні фактори, що стоять на вершині ієрархії [11, с. 336]. Ці генеральні чинники є, по суті, педагогічними умовами. Виходячи з цього, визначати педагогічні умови доцільніше за допомогою процедури факторного аналізу всього комплексу чинників, що впливають на систему професійної підготовки.

Більшість вчених сьогодні вважають, що освітня діяльність повинна забезпечуватися комплексом взаємозв'язаних педагогічних умов, які є структурними компонентами цілісної педагогічної системи [8, с. 8]. Безсумнівно, ефективність становлення особистості в процесі навчання слід шукати з урахуванням впливу освітнього середовища, в якому реалізується підготовка, навколишніх об'єктів, які взаємодіють з учнями, сукупності соціально-значущих якостей особистості тощо.

На думку Б.В. Купріянова, реалізація педагогічних умов – це планомірна робота з уточнення закономірностей навчального процесу, яка забезпечує можливість перевірки результатів науково-педагогічного дослідження [5, с. 101-104]. Разом з тим, реалізацію педагогічних умов професійної школи вчений розглядає як компонент інноваційної педагогічної діяльності, яка спрямована на підготовку висококваліфікованих фахівців.

Вочевидь, запропоновані в процесі наукового дослідження педагогічні умови повинні адекватно відображатися в гіпотезі роботи. Відповідно, саме їх ефективність (вплив результатів реалізації на параметри навчально-виховного процесу) доцільно перевіряти в експериментальній частині психолого-педагогічного пошуку. Вирішальною обставиною успішного освітнього процесу при цьому є його конструювання, що включає аналіз, діагностику, визначення прогнозу та розробку проекту діяльності. Технологія його побудови поєднує конструювання змісту (конструктивно-змістовна діяльність), матеріальних або матеріалізованих засобів (конструктивно-операційна) [10, с. 436].

Відомо, що педагогічний експеримент – це дослідницька діяльність з метою визначення причинно-наслідкових зв'язків в освітньому процесі, яка передбачає дослідне моделювання педагогічних систем і умов їх функціонування, активний вплив дослідника на педагогічні об'єкти та явища тощо [10, с. 103]. На практиці ж, аналіз дисертаційних досліджень свідчить, що при обґрунтуванні певних педагогічних умов, здобувачі часом не до кінця розуміють не тільки їх педагогічну сутність, а й те, з якою метою вони розглядаються. У той же час осмислення причин, що впливають на ефективність освіти, передбачає не тільки чітке формулювання, а й бездоганне кількісне їх визначення та вимірювання [11, с. 343-344].

Розглядаючи педагогічні умови з точки зору закономірностей навчання, Б.В. Купріянов [4] наголошує на необхідності впровадження критеріїв ефективності реалізації всіх компонентів педагогічного процесу. Ю.К. Бабанський обґрунтував введення в педагогіку принципу оптимальності, який вимагає, щоб навчальний процес досягав рівня функціональності, найвищого для певної ситуації [1]. Критерії оптимальності – це ознака (показник), на підставі якого проводиться оцінка можливих варіантів (альтернатив) розвитку процесу та вибір кращого з них. Всупереч вимогам логіки, згідно з якими критерію відповідає лише один показник (параметр), в педагогіці вони зазвичай є комплексними, оскільки не завжди вдається диференціювати причини й наслідки процесів, що відбувається в освітній системі [11, с. 220].

В даний час в педагогічних дослідженнях набув поширення критеріальний підхід, який дозволяє з достатньою точністю виконати перевірку ефективності освітніх інновацій.

Педагогічна кваліметрія використовує методи загальної кваліметрії в педагогічних вимірюваннях для кількісного оцінювання психолого-педагогічних і дидактичних об'єктів. Основним методом педагогічної кваліметрії є групова експертна оцінка [2]. Кваліметрична складова освітнього процесу повинна включати управління якістю освіти, систему забезпечення якості освіти, оцінку рівня навчально-виховного процесу. Будь-яка педагогічна діагностика передбачає етап фронтального вивчення освітнього процесу з постановкою конкретних діагностичних завдань та етап перспективного та поточного планування освітньої діяльності, що стосується реалізації отриманих діагностичних даних [9, с. 30]. У цьому контексті вважаємо за доцільне виконання факторно-критеріальної кваліметрії навчально-виховного процесу, в якій педагогічні умови виступають факторами, а їх конкретизація – критеріями запропонованих нововведень [6, с. 55]. Продемонструємо це на прикладі факторно-критеріальної кваліметрії педагогічних умов підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до інтегрованого навчання, в якій педагогічні умови виступають факторами, а їх конкретизація – критеріями запропонованих нововведень.

Тривале дослідження дозволило нам обґрунтувати педагогічні умови, що забезпечують підвищення якості професійної підготовки і конкурентоспроможність фахівців шляхом підготовки їх до інтегрованого навчання молодших школярів на основі реалізації нової парадигми освіти, оновлення змісту навчання, застосування сучасних методик і технологій, створення інноваційного освітнього середовища, а саме:

1. Розвиток особистості вчителя початкових класів засобами активізації її професійної мобільності.

2. Створення єдиного освітнього простору закладів післядипломної педагогічної освіти шляхом інтеграції навчально-професійної, науково-дослідної, соціально-культурної діяльності вчителів початкових класів у процесі реалізації інтегративно-діяльної педагогічної технології.

3. Формування міжпредметної структури модульних навчальних курсів та програм практик.

4. Використання методів активного навчання. За допомогою визначення часткових цілей кожної педагогічної умови, що являє собою основний фактор підготовки вчителів початкових класів до інтегрованого навчання молодших школярів, нами були деталізовані їх складові (критерії) (табл. 1).

Таблиця 1

Факторно-критеріальна кваліметрія педагогічних умов підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до інтегрованого навчання

Фактор (пед. умова)		Критерій	
Аксиологічно-мотиваційний	1. Розвиток особистості вчителя початкових класів засобами активізації її професійної мобільності	1. Потреба успішного розв'язання задачі підвищення ефективності навчально-виховного процесу завдяки впровадженню інтегрованого навчання в початковій школі	
		2. Наявність пізнавального інтересу вчителів до набуття нової системи знань, умінь та навичок реалізації інтегрованого навчання	
		3. Сформованість ціннісного ставлення до педагогічної професії та установка на її розвиток в умовах післядипломної освіти	
		4. Сформованість позитивної мотивації на успіх у навчанні	
Особистісно-креативний		1. Потреба в особистісному інтелектуальному розвитку, самовдосконаленні та самореалізації	
		2. Самооцінка своєї готовності до реалізації інтегрованого навчання в початкових класах	
		3. Сформованість індивідуальних та професійних якостей	
Рефлексивно-оцінювальний		1. Сформованість уміння здійснювати аналіз власної професійної діяльності з інтеграції навчання	
		2. Здатність до суб'єктивної оцінки вчителями власних результатів реалізації інтегрованого навчання та адекватного сприйняття конструктивної критики інших	
		3. Самоорганізація особистої діяльності вчителів, їх орієнтація на подальший саморозвиток	
Когнітивно-гносеологічний		2. Формування міжпредметної структури модульних навчальних курсів та програм практик	1. Розуміння мети, задач і змісту підготовки вчителів в процесі підвищення кваліфікації
			2. Сформованість системи узагальнених теоретичних, методологічних, психолого-педагогічних та практичних знань учителів з інтеграції навчання
			3. Обізнаність щодо інтеграційних способів, методів, стратегій, графічних організаторів і педагогічних технологій реалізації

	3. Використання методів активного навчання	інтегрованого навчання в початковій школі, усвідомлення їх доцільності та передбачення й оцінка результатів застосування
Операційно-діяльнісний	4. Створення єдиного освітнього простору закладів післядипломної педагогічної освіти шляхом інтеграції різних видів діяльності вчителів початкових класів у процесі реалізації інтегративно-діялісної педагогічної технології	1. Володіння професійними навичками й уміннями застосовувати знання з інтеграції навчання практично
		2. Сформованість професійних умінь і навичок систематизувати засвоєні знання з інтеграції навчання, встановлювати міжпредметні зв'язки, інтегрувати їх з іншими знаннями та застосовувати в практичній педагогічній діяльності
		3. Здатність успішно застосовувати гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські та комунікативні технологічні уміння для формування інтегрованого освітнього середовища навчального закладу
		4. Сформованість умінь узагальнювати та аналізувати отримані в ході дослідницької педагогічної діяльності результати, використовувати їх у подальших дослідженнях
		5. Сформованість умінь систематизувати та оприлюднювати власний педагогічний досвід з інтеграції навчання

Таким чином, на прикладі підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до інтегрованого навчання розглянуто можливості застосування педагогічних умов з метою перевірки ефективності розв'язання зазначених педагогічних задач шляхом об'єктивної оцінки рівня реалізації конкретних педагогічних умов у практиці роботи закладів післядипломного навчання.

Подальші дослідження передбачають розробку комплексної методики застосування та перевірки обґрунтованих у наукових роботах педагогічних умов.

Список літератури:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 2007. – 192 с.
2. Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління //Тексти лекцій / Г.В. Єльнікова. – Харків : Основа, 2004. – 128 с.
3. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования // Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2006. – 208 с.
4. Купріянов Б.В. Гіпотеза кандидатської дисертації (про різноманіття педагогічних умов) / Б.В. Купріянов // Наука і практика виховання та додаткової освіти. – 2006. – № 4. – С. 100-108.

5. Купріянов Б.В. Сучасні підходи до визначення сутності категорії «педагогічні умови» / Б.В. Купріянов, С.О. Динін // Вісник Костромського держ. ун-ту ім. Н.А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101-104.

6. Литвин А.В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня / А.В. Литвин. – Львів : СПОЛЮМ, 2014. – 76 с.

7. Михайлова Н.С. Основы самообразовательной деятельности // Пособие по курсу «Технологии и техники самообразовательной деятельности» для слушат. переподг. спец. 1-080171 / Н.С. Михайлова; под наук. ред. Т.Д. Бабиной. – Гродно : ГрГУ, 2011. – 120 с.

8. Найн А.Я. Проблемы развития профессионального образования: региональный аспект / А.Я. Найн, Ф.Н. Ключев. – Челябинск : Изд-во Ин-та разв. проф. обр., 2008. – 264 с.

9. Орлов А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 25-37.

10. Педагогика // Учебн. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

11. Пидласый И.П. Педагогика. Новый курс // Учеб. пособие для студ. пед. Вузов / И.П. Пидласый. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 576 с.

Dernova M.H.

*candidate of pedagogical science, docent of philology department,
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi national university*

Poddubei O.V.

*senior lecturer of philology department,
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi national university*

CLASSIFICATION OF ADULT LEARNERS IN FORMAL, NON-FORMAL AND INFORMAL EDUCATION IN ITALY

Дернова Майя Григорівна

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології,
Кременчуцький національний університет
імені Михайла Остроградського*

Поддубей Олена Вікторівна

*старший викладач кафедри філології, аспірант
Кременчуцький національний університет
імені Михайла Остроградського*

КЛАСИФІКАЦІЯ ДОРОСЛИХ, ЩО БЕРУТЬ УЧАСТЬ У ФОРМАЛЬНІЙ, НЕФОРМАЛЬНІЙ ТА ІНФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ В ІТАЛІЙСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

Summary. The paper is devoted to classification of adult learners in formal, non-formal and informal education in Italy. The classification was generated on the basis of analysis of foreign psychological and pedagogical literature, research work and scientific publications on adult education. The article highlights the main features characterizing an adult person and main directions of educational services, which are available for an adult Italy, depending on vital circumstances and personal needs, taking into consideration professional activity, family obligations and social roles. On the basis of materials analyzed the main groups of the educational services providers were determined.

Анотація. Роботу присвячено класифікації дорослих осіб, які користуються освітніми послугами у формальному, неформальному й інформальному середовищі, розробленій на підставі аналізу зарубіжної психолого-педагогічної літератури, досліджень і наукових публікацій з освіти дорослих. Встановлено основні ознаки, за якими особа вважається дорослою, а також основні напрямки освітніх послуг, якими може користуватися доросле населення в Італійській Республіці залежно від життєвих обставин і потреб, з огляду на професійні, сімейні зобов'язання й соціальні ролі. На основі опрацьованих матеріалів визначено основні групи провайдерів освітніх послуг.

Key words: *adulthood, adult learners, adult education, lifelong learning, Italy*

Ключові слова: *дорослість, дорослий учень, освіта дорослих, освіта впродовж життя, Італія*

Постановка проблеми. XXI століття для України характеризується стрімким оновленням і реформуванням національної системи освіти у контексті інтеграції в європейський освітній простір. Ці зміни передусім стосуються освіти дорослих, яка в рамках концепції ціложиттєвого навчання займає провідні позиції у соціально-економічному розвитку сучасного світу. Забезпечуючи всебічний розвиток особистості шляхом постійного збагачення і оновлення попередньо набутих знань, освіта дорослих сприяє демократизації, економічному, соціальному й науковому розвитку суспільства.

Згідно з теорією К. Маркса, людина тільки в суспільстві може розвинути свою істинну природу. Процес взаємодії особистості й суспільства відбувається через присвоєння й відтворення людиною суспільно-історичного досвіду людства, його матеріальної й духовної культури під час спілкування з іншими людьми і залучення до

соціокультурного прогресу людства через навчання, виховання і розвиток самої людини [19, с. 77]. Тому навчання дорослих переслідує конкретні, життєво важливі цілі, й орієнтовано на виконання соціальних ролей або удосконалення особистості, а також ураховує професійну, соціальну, побутову діяльність, приймаючи до уваги просторові, часові й професійні чинники.

Слід зазначити, що питання освіти дорослих є актуальним й у вітчизняній практиці. Про це свідчить державна національна програма «Освіта», у якій наголошується, що неперервність освіти «відкриває можливість для загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності й наступності у навчанні та вихованні; перетворення освіти у процес, що триває упродовж всього життя людини», оскільки метою неперервної освіти є створення суспільства, яке постійно навчається [15, с. 9].

У цьому контексті вивчення зарубіжного досвіду організації освіти дорослих і застосування його передових положень у вітчизняній практиці сприятиме розширенню доступу дорослого населення країни до навчання, що забезпечить стійкий розвиток суспільства, допоможе визначити подальші шляхи оновлення вітчизняної системи освіти дорослих.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивчення результатів вітчизняних порівняльно-педагогічних досліджень демонструє стійкий інтерес науковців до розвитку і функціонування освіти дорослих як в Україні (І. Воробець, Л. Лук'янова, Є. Поточни, Л. Тимчук, Л. Сігаєва, Л. Шинкаренко), так і в інших країнах, зокрема в Канаді (О. Котлякова), Великій Британії (Д. Антонова, С. Коваленко), Польщі (А. Мушинські), США (І. Беюл, І. Фокіна, О. Хахубія), Франції (Л. Ведерникова, К. Онушкіна), скандинавських країнах (О. Огієнко, В. Давидова, Т. Зотова) та ін.

Окремі аспекти розвитку і функціонування європейських систем освіти розглядалися у наукових працях П. Кряжева (особливості реформування вищої освіти країн Західної Європи), Х. Кричківської (проблема базової підготовки вчителів), Н. Лавриченко (основні характеристики початкової освіти), О. Матвієнко (система середньої освіти країн зони ЄС), Т. Нестерової (освітня політика Італії за часів панування диктатури Б. Муссоліні), Г. Поберезької (тенденції розвитку вищої освіти в країнах Європи), Н. Постригач (розвиток неперервної педагогічної освіти), І. Турчик (фізичне виховання в італійських школах) та ін.

Важливе значення для нашого дослідження становлять праці італійських науковців А. Альберічі (A. Alberici), П. Беготті (P. Begotti), М. Боріані (M. Boriani), Д. Деметріо (D. Demetrio), М. Кастільоні (M. Castiglioni), М. Корначча (M. Cornaccia), Е. Марескотті (E. Marescotti) та ін., присвячені вивченню тенденцій розвитку освіти дорослих в Італійській Республіці, впливу освітніх реформ, направлених на залучення дорослого населення до навчання, організації навчання дорослих у навчальних закладах і центрах освіти дорослих країни.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз опрацьованих матеріалів дає підстави стверджувати, що, попри активні наукові розвідки вітчизняних і зарубіжних науковців щодо освіти дорослих, досі не існує єдиної класифікації дорослих осіб, що беруть участь у формальній, неформальній й інформальній освіті в Італійській Республіці. Крім того, не визначені основні види освітніх послуг та їх провайдери у країні. Напрямки нашого дослідження обумовлені відсутністю у вітчизняній практиці досліджень щодо окреслених питань.

Метою статті є аналіз психолого-педагогічних досліджень і публікацій зарубіжних науковців з освіти дорослих, класифікація груп дорослих осіб,

які беруть участь у формальній, неформальній й інформальній освіті, визначення основних провайдерів і пропозицій освітніх послуг для дорослих в Італійській Республіці.

Виклад основного матеріалу. Навчання – це складний соціально-психологічний процес, до якого залучена людина протягом усього життя. Під час реалізації організованих у різні способи видів навчальної діяльності, відбуваються різноманітні зміни розвитку особистості користувача освітніх послуг, тому можна припустити, що навчання перетворюється на одну з основних потреб, пов'язаних з діяльністю дорослої особи. У зв'язку з цим перше питання, яке виникає при аналізі проблеми навчання дорослих, – це питання про те, кого ми можемо вважати дорослими, і в якому віковому періоді починається дорослість [3, с. 63].

Слід зазначити, що на рівні кожної європейської країни вікові рамки категорії дорослих осіб, що навчаються, визначаються більш конкретно, особливо у тих країнах, які дотримуються певних стратегій щодо залучення дорослого населення до навчання, або які включають цю категорію осіб у національну статистику [4, с. 135]. Так, спираючись на дані статистичних досліджень і звітів Італійської Республіки щодо участі дорослого населення у процесі навчання, вікові рамки дорослих осіб, зайнятих у навчанні визначаються від 22-24 до 65 років [13; 14; 24].

У науково-педагогічній літературі з проблем періодизації дорослого віку зустрічаються різні точки зору щодо вікових рамок дорослої особи. Проте, вони не є однозначними. Тому нам імпонує думка тих дослідників, які вважають, що період дорослості мінімально залежить від хронологічного віку [6; 21, с. 128; 23, с. 75]. Водночас, італійські дослідники [20; 23; 26; 27; 30] пропонують розглядати дорослість враховуючи різні чинники, зокрема фізіологічні, психологічні, філософські, соціологічні та інші.

Цю ж думку підтверджує проведений Л. Лук'яновою аналіз поняття «дорослість» як базового, і його дериватива «дорослий» з позицій, в основі яких містяться соціальні, юридичні, психологічні, педагогічні й філософські чинники. На думку вченої, доросла людина – це особа, якій за гіпотетичним припущенням притаманна фізіологічна і ментальна зрілість; доросла особистість має певні знання й уміння, що дозволяє їй приймати рішення [9, с. 15].

Водночас, аналіз італійських наукових досліджень [27; 32] з проблеми визначення періоду дорослості демонструє, що дорослу людину можна характеризувати на підставі наступних критеріїв:

1. Фізіологічний розвиток (природні біологічні процеси та закономірності розвитку людини).

2. Когнітивний і психологічний розвиток (наявність таких когнітивних якостей як сприйняття, увага, пам'ять, уява, логіка, зрілість мислення, сформованість понять, здатність до самостійного вирішення задач, здатність до

самонавчання, самоорганізація, відповідальність, мотивація, гнучке використання інтелекту, формування індивідуального стилю розумової діяльності).

3. Соціокультурний розвиток (набуття соціально значущих особистісних якостей, таких як цілеспрямованість, комунікабельність, гуманність, духовність; набуття знань про соціальні норми і культурні цінності; набуття комунікативно-поведінкових навичок на підставі взаємоповаги і співробітництва у суспільстві).

4. Суб'єктивний досвід (життєвий досвід, соціальне походження, досвід навчання, професійний досвід).

5. Роль у суспільстві (виконання дорослих ролей: працівник, чоловік/дружина, громадянин).

6. Особистісні характеристики (самостійність, незалежність у прийнятті рішень, свідомість, відповідальність, самокритичність).

Аналіз психологічної літератури [17; 18] свідчить, що особистісні характеристики, визначені італійськими науковцями можна доповнити наступними психологічними атрибутами:

самостійне прогнозування своєї поведінки в будь-яких життєвих ситуаціях на основі розвинутої здатності здобувати потрібну інформацію й аналізувати її відповідно до цілей, пов'язаних з вирішенням конкретних і нестандартних ситуацій у всіх сферах життєдіяльності;

мобілізація себе на виконання власного рішення щодо діяльності всупереч різним обставинам і внутрішньому соціально невмотивованому бажанню її припинити;

самостійне відстеження ходу виконання власних дій і їх результатів (що припускає готовність особистості до «нормального уявного роздвоєння» на Я-виконавця і Я-контролера);

досвід, отриманий на основі наслідків власної поведінки в різних ситуаціях;

критична рефлексія на основі сформованої самосвідомості й об'єктивної неупередженої оцінки своїх думок, дій, вчинків.

Узагальнюючи вищенаведене, можна стверджувати, що доросла особа, маючи певний досвід і особистісні характеристики, здатна самостійно вибрати й оцінити спосіб і форму, зміст і темп навчання. Будучи споживачем освітніх послуг, дорослий зацікавлений, передусім, у якості отримуваної освітньої послуги, а тому свідомо, самостійно і вмотивовано виступає ініціатором власного навчання і стає відповідальним і активним учасником самого навчального процесу. Таким чином, в основі організації навчання дорослих містяться принципи самостійності, сумісної діяльності, індивідуалізації, елективності, які, у свою чергу, виступають основними андрагогічними принципами навчання і становлять фундамент теорії навчання дорослих.

Спираючись на ідеї Е. Ліндермана, М. Ноулза, Д. Савічевіча щодо застосування андрагогічного підходу в навчанні дорослих, італійські науковці й дослідники [20; 23; 27; 30; 31] стверджують, що

доросла людина, яка навчається, має наступні характеристики: свідоме звернення до того чи іншого освітнього ресурсу; навчання з метою застосування набутих навичок в режимі реального часу; конкретні очікування щодо подальшого навчання; адекватне оцінювання й коригування ходу навчання [23, с. 86]. Тому ключовим суб'єктом навчання вважається сама доросла особа, а навчання відбувається з урахування з її освітніх потреб.

Навчання дорослих являє собою сукупність факторів, які впливають і певною мірою змінюють зміст попередньо набутих знань і досвіду. Цей специфічний сектор освіти, адресований вкрай неоднорідній групі споживачів і покликаний задовольняти різні потреби через широкий спектр заходів з урахуванням культурних, соціальних і економічних аспектів, і тому потребує відповідних змін у дидактичних і методологічних підходах. [26; 31].

Узагальнення результатів досліджень Міжуніверситетського консорціуму AlmaLaurea (об'єднання університетів, завданням якого є проведення різнопланових статистичних досліджень) [12] і робіт італійських науковців [20, с. 11; 21, с. 25; 22; 23, с. 74; 27; 28], уможливорює класифікувати дорослих осіб працездатного віку, які беруть в участь в італійській формальній, неформальній, й інформальній освіті, наступним чином:

1. Перша група представлена особами, що суміщають роботу і навчання (*lavoratori-studenti* – працюючі особи, які навчаються). Ця група дорослих, які навчаються, більше часу зайнята саме професійною діяльністю і навчається в режимі часткової зайнятості (*studenti part-time*), дистанційно (*e-learning*) або за принципами змішаного навчання (*blended learning*). Такі особи долучаються до навчання через професійну необхідність, а не через відсутність певного рівня освіти. Навчальні заклади пропонують представникам цієї групи курси підвищення кваліфікації тривалістю від сорока годин до десяти місяців, спеціалізовані програми, тренінги, семінари. Для них пропонується навчання, програма якого розробляється у тісній співпраці закладу освіти з компанією-роботодавцем з урахуванням попереднього професійного досвіду і поточних потреб персоналу.

2. Другу групу складають дорослі особи, які не мають обов'язкової середньої освіти. За останніми статистичними даними звіту Європейської комісії, Італія, порівняно з іншими державами Європейської Союзу, має досить високий відсоток дорослих осіб, які не мають обов'язкового рівня середньої освіти [22, с. 19 – 20; 25, с. 20] або покинули навчання і не працюють [11; 28]. Зазвичай такі особи походять із сімей, в яких батьки не мали вищої або навіть середньої спеціальної освіти, або ж із сімей з низьким рівнем доходу. До цієї ж групи відносяться особи, які досить рано утворили власну сім'ю і не мали змоги навчатися

через сімейні зобов'язання. На певному етапі життя у таких осіб вивільняється час, який вони присвячують навчанню.

3. Третя група складається з емігрантів і біженців, які потрапили до країни з певним (навіть вищим) рівнем освіти, якого, проте, не достатньо за нормативами країни для отримання певної посади. Такі особи прагнуть підвищувати рівень своєї кваліфікації. Представників цієї групи також цікавить мовна освіта. Зазвичай спочатку вони навчаються в одному з постійних територіальних центрів, трансформованих у провінційні центри освіти дорослих, за місцем проживання з метою набуття відповідного рівня мовної компетенції, а, вже опанувавши мову в достатньому об'ємі, мають можливість продовжувати навчання у закладах вищої освіти.

4. Четверта група об'єднує дорослих осіб, які втратили роботу і для того, щоб повторно увійти на ринок праці, їм потрібно змінити професію. Такі особи зараз мають широкий вибір навчальних курсів, розроблених технічними університетами Італії. Залежно від попереднього професійного досвіду, який, за необхідності або за умовами вступу, може оцінюватися певною кількістю кредитів, дорослим, що потребують перекваліфікації, пропонуються курси різної тривалості і змісту.

5. П'ята група – це дорослі з особливими потребами, з обмеженими можливостями або зі специфічними розладами сприйняття. Таким людям більше, ніж будь-кому потрібен індивідуальний підхід у навчанні. Адже, вони можуть користуватися освітніми послугами з урахуванням певних фізичних і психологічних особливостей. До речі, Італія, однією з перших визнавши пріоритетність освіти для осіб з обмеженими можливостями, наразі є єдиною країною Європейського Союзу, яка досягла 99,6 % включення таких осіб до процесу отримання обов'язкової освіти, а також створила сприятливі умови для навчання [10].

6. Шоста група складається з дорослих осіб, позбавлених волі. Вони перебувають у відповідних закладах і, на відміну від попередньої групи дорослих осіб, які прагнуть навчатися, мають, перед усім, не фізичні, а просторові обмеження. Наразі такі особи мають можливість отримувати освіту у провінційних центрах освіти дорослих, організованих безпосередньо на території закладу, де вони утримуються.

Відповідно до цієї класифікації провайдери освітніх послуг для дорослого населення розробляють програми навчальних курсів різної тривалості і змісту з урахуванням індивідуальних потреб представників тієї чи іншої групи.

Потреби схарактеризованих груп дорослого населення італійські дослідники визначають наступним чином: 1) навчання грамотності (ліквідація неписьменності; комп'ютерна, мовна, соціальна грамотність); 2) професійне навчання (професійна підготовка, підвищення кваліфікації,

перекваліфікація); 3) вища освіта (академічна і професійна); 4) навчання за інтересами (хобі-курси, засновані на життєвих інтересах і уподобаннях).

Виходячи з вищенаведеної класифікації дорослих, що навчаються й з урахуванням освітніх потреб, в італійській системі освіти дорослих можна виокремити три основні напрямки освітніх послуг:

1) неперервна професійна освіта, яка націлена на постійне оновлення професійних знань і навичок. Цільовою аудиторією цієї складової є працевлаштовані соціально адаптовані громадяни (перша група за класифікацією);

2) освітні послуги, спрямовані на забезпечення соціальної інклюзії громадян, які потребують адаптації до швидкозмінних життєвих обставин. Освітні послуги в рамках цієї складової адресовані, передусім, безробітним, особам, які через певні життєві обставини не навчаються і не працюють або не мали можливості отримати відповідний рівень освіти у традиційному для цього віці (групи друга, четверта, п'ята і шоста);

3) особистісний саморозвиток, покликаний задовольняти індивідуальні освітні потреби, як то вивчення іноземної мови, психологічний або культурологічний розвиток, набуття спеціальних умінь або навичок міжособистісної комунікації (третя група) [33].

Наведені вище освітні послуги надаються на формальному, неформальному й інформальному рівнях. Проведений нами порівняльний аналіз визначення формальної, неформальної та інформальної освіти в контексті навчання дорослих свідчить про єдине його трактування як у вітчизняній [1; 2; 5; 8], так і у зарубіжній [16; 22; 24; 29] науково-педагогічної літературі. Отже, формальною освітою дорослих прийнято вважати інституціалізований, чітко структурований навчальний процес, який зазвичай відбувається в освітньому закладі, визнаному державою, і завершується отриманням офіційного документа установленого державного зразка про присудження відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня. Неформальна освіта дорослих також розглядається як інституціалізована і трактується як спланований процес, який може відбуватися як у навчальних закладах так і поза ними; цей процес має визначені часові обмеження і є структурованим (тобто визначаються цілі, завдання навчання, його зміст); відмінною характеристикою неформальної освіти є те, що вона вважається додатковою, альтернативною або доповненням до формальної освіти у процесі навчання особи впродовж усього життя і не передбачає присудження освітньо-кваліфікаційного рівня. Інформальна освіта (самоорганізована освіта, самоосвіта) – це цілеспрямована і спланована освіта, яка не є інституціалізованою і структурованою щодо цілей, часових обмежень або форм проведення, тобто відбувається довільно, а не на підставі освітніх програм.

Проте, слід зазначити, що лише за умови гармонійного поєднання формальної, неформальної й інформальної освіти дорослих стає можливим сталий розвиток особистості у контексті ціложиттєвого навчання. Лише за таких умов можлива поява нових парадигм навчання, більш гнучких і пристосовуваних до індивідуальних потреб дорослого.

Аналіз досліджень з проблеми освіти дорослих, здійснених італійськими фондами й асоціаціями (*Associazione TreLLLe*, *UNLA*, *INAPP*, *UNIEDA*), які працюють у цій сфері, демонструє наявність широкого кола провайдерів освітніх послуг для дорослого населення різних рівнів інституалізації, що дійсно забезпечує неперервність у навчанні дорослого населення і свідчить про урахування індивідуальних потреб споживача під час формування освітньої пропозиції для дорослих. Так, серед основних провайдерів освіти дорослих можна виділити наступні, об'єднавши їх у групи за ступенем формальності:

1) формальна освіта надається, передусім університетами (6 – 8 рівні за Європейською рамкою кваліфікацій), вищими технічними школами (*Istituto tecnico superiore*) (5-й рівень за ЄРК) і провінційними центрами освіти дорослих (мовна освіта для іммігрантів, ліквідація неписьменності й отримання обов'язкової середньої освіти); у країні з 1997 року існують постійно діючі територіальні центри освіти дорослих (*Centri Territoriali Permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta*, *CTP*) трансформовані у 2013/2014 навчальному році у провінційні центри освіти дорослих (*Centri Provinciali per l'Istruzione degli adulti*, *CPIA*);

2) неформальна освіта забезпечується за рахунок державних (при університетах) і приватних курсів підвищення кваліфікації, вечірніх курсів, неурядових асоціацій з освіти дорослих (Італійський союз для освіти дорослих – *UniEdA*, *Unione Italiana per l'Educazione degli adulti*, Італійська конфедерація народних університетів – *CNUPI*, *Confederazione Italiana delle Università Popolari*), Народних університетів (*Università popolari*), організовується роботодавцями і проводиться на робочому місці;

3) інформальна освіта, будучи неструктурованою за змістом і за часом, відбувається за ініціативи і виключно в інтересах особи, що навчається, і може надаватися різноманітними культурними, спортивними, соціальними об'єднаннями (театри, бібліотеки, музеї, спортивні секції тощо).

Висновки і перспективи подальшого дослідження.

Проведений аналіз психолого-педагогічних досліджень і публікацій зарубіжних науковців з освіти дорослих, дав можливість класифікувати дорослих осіб, які беруть участь у формальній, неформальній й інформальній освіті в Італійській Республіці. Враховуючи спільні для всіх дорослих чинники, якими ми вважаємо мотивацію до

навчання й освітні потреби, було виділено шість груп дорослих і визначено основні напрямки освітніх послуг для дорослих, серед яких послуги з професійної підготовки в контексті ціложиттєвого навчання, послуги, спрямовані на забезпечення соціальної адаптації дорослого населення, і послуги у сфері особистісного саморозвитку. На підставі наведених освітніх потреб і мотивацій дорослих до навчання були визначені основні провайдери освітніх послуг для дорослого населення в Італійській Республіці. Узагальнюючи вищенаведене можна стверджувати, що система освіти дорослих в Італії являє собою цілісну структуру, покликану задовольняти освітні потреби дорослих на формальному, неформальному і інформальному рівнях.

У подальшому планується розглянути різні форми організації освіти дорослих в Італійській Республіці у формальному, неформальному й інформальному середовищі.

Список літератури:

1. Бахрушин В. Неформальна та інформальна освіта: навіщо вони нам потрібні? URL: <http://education-ua.org/ua/articles/872-neformalna-tainformalna-osvita-navishcho-voni-nam-potribni>
2. Биковська О. Неформальне навчання чи неформальна освіта: введення нових термінів чи “підміна” понять. URL: <http://educationua.org/ua/articles/873-neformalne-navchannya-chi-neformalna-osvita-vvedennya-novikhterminiv-chi-pidmina-ponyat>
3. Гордієнко М. Г. Психологічний аспект визначення періоду дорослості. Наук. записки Ніжин. держ. пед. ун-та. Психолого-педагогічні науки. 2012. № 3. С. 63–67.
4. Гордієнко М. Г. Взрослые студенты в европейском пространстве высшего образования. Образование и наука. 2013. № 4 (103). С. 133–143.
5. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
6. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2008. 992 с.
7. Кулюткин Ю. Н. Эвристические методы в мыслительной деятельности и в обучении взрослых : дис. ... д. псих. наук. Л., 1971. 457 с.
8. Огієнко О. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія / За ред. Н.Г. Ничкало. Суми: Еллада, 2008. – 444 с.
9. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: монографія / авт. кол.: Лук'янова Л.Б., Сігаєва Л.Є., Аніщенко О.В., Зінченко С.В., Баніт О. В., Лапаєнко С.В., Василенко О.В. К.: Педагогічна думка, 2012. 272 с.
10. Офіційний сайт Європейської агенції з особливих освітніх потреб та інклюзивної освіти. URL: <http://www.european-agency.org/country-information/italy/legislation-and-policy>
11. Офіційний сайт Європейської комісії. Education and Training Monitor Italy. 2017. URL:

https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-it_en.pdf

12. Офіційний сайт Консорціуму AlmaLaurea. URL: <http://www.alma laurea.it/universita>

13. Офіційний сайт Європейської комісії. URL: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult-education-survey>

14. Офіційний сайт Національного інституту аналізу державної політики. URL: <https://inapp.org/it/inapp-comunica/infografiche/xvii-rapporto-sulla-formazione-continua-italia>

15. Національна доповідь «Розвиток системи освіти в Україні в 1995 – 2004 рр.» представлена на Міжнародному форумі «Освіта для стійкого розвитку: на шляху до суспільства знання». Електронний журнал «Образование в СНГ: проблемы и перспективы». 2005. URL: <http://cis.bsu.by/second.aspx?uid=51&type=Article>

16. Рекомендація Ради ЄС «Про визнання неформального й інформального навчання» від 2012 р. URL: http://ipq.org.ua/upload/files/files/06_Biblioteka/01_Normativna_baza/01_Viznzannya_neformalnogo_navchannya/01_Mignarodni_dokumenti/council_recommendations_20_d ec_2012_ukr.pdf

17. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека : переводное издание / Пер. с англ. Исениной М.М. Москва : Прогресс, 1998. 480 с.

18. Сухобская Г. С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики. Новые знания. 2002. № 4. С. 17–20.

19. Фролов И. Т. Перспективы человека: Опыт комплексной постановки проблемы, дискуссии, обобщения. 2-е изд., переработ, и доп. М.: Политиздат. 1983. 350 с.

20. Alberici A. Educazione in et' adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione. Roma : Armando, 2000. 155 p.

21. Alberici A. Adulti e università : sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua. Milano : FrancoAngeli, 2007. 176 p.

22. Batini F. "Introduzione" in OCSE: Skill Outlook 2013. Torino : Loescher, 2015. p. 19–20

23. Begotti P. Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue. ITALICA, Volume 88, Number 1, 2011. p. 74–94

24. CEDEFOP Empowering adults through upskilling and reskilling pathways. Volume 1: adult population with potential for upskilling and reskilling. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop reference series; No 112. 2020. URL: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/475393>

25. Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015. Istruzione e formazione degli adulti in Europa: ampliare l'accesso alle opportunità di apprendimento. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. 160 p.

26. Dato D. Educazione degli adulti, formazione professionale e competenze. 2010. Doi: <http://hdl.handle.net/11369/13428>

27. Demetrio D. L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo. Roma: Carocci, 1990. 160 p.

28. ISFOL, Franzosi C. (a cura di), Il fenomeno NEET tra i 24 e i 35 anni - Una inchiesta sociologica, Roma, ISFOL, 2015 (ISFOL Research Paper, 25). URL: <http://www.cnos-scuola.it/sites/default/files/ISFOL%2C%20Il%20fenomeno%20NEET.pdf>

29. Galliani L. Apprendere con le tecnologie nei contesti formali, non formali e informali. In Limone P. (Ed) Media, tecnologie e scuola. Per una nuova Cittadinanza Digitale. Bari: Progedit, 2012. p. 3–26

30. Loiodice I. Intervento di apertura, in A. Ligustro, A. Manna, Le libertà delle donne in Europa e nel Mediterraneo. Bari : Edizioni Giuseppe Laterza, 2003. p. 86

31. Marescotti E. The Formal System of Adult Education in Italy from CTPs (1997) to CPIAs (2013/2014): an Inside View of the Situation. International Journal of Humanities and Social Science, Vol. 4, No. 12. University of Ferrara, Department of Humanities, 2014. p. 40–45. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/ea2/298bb916114c640ae5149dd2677a9d0e7827.pdf>

32. Mariani A. M., Santerini M. Educazione Adulta. Manuale per una formazione permanente. Milano : Unicopli, 2002. 281 p.

33. Studiare in età adulta Un'indagine sulla motivazione e sulle problematiche degli studenti dei corsi serali nelle scuole superiori di Trieste. A cura di Corrado Candian Sociale e Francesca Pedron. Istituto Regionale per gli Studi di Servizio. Trieste : Coliadrica editrice, 2009. 82 p.

Serikbayeva A.B., Segizbayeva M.S.

*Department of applied mathematics and computer science,
Karaganda state University named after E. A. Buketov, Kazakhstan*

TECHNOLOGY OF EDUCATION IN THE GLOBAL INFORMATION COMMUNITY AS A TOOL FOR THE FORMATION OF INFORMATION CULTURE OF THE INDIVIDUAL

Серикбаева А.Б., Сегізбаева М.С.

*Қолданбалы математика және информатика кафедрасы,
Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қазақстан*

ТҰЛҒАНЫҢ АҚПАРАТТЫҚ МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ ҒАЛАМДЫҚ АҚПАРАТТЫҚ ҚОҒАМДАСТЫҚТАҒЫ БІЛІМ БЕРУ ТЕХНОЛОГИЯСЫ

Summary. The effectiveness of the modernization of the educational process is largely determined by the desire of students to new knowledge, their mastery of new competencies. The methodological basis for the development of a new generation of standards is based on a system-effective approach. The task of the teacher at the present stage is to increase the level of knowledge of students through activities. The main element of the educational process is the solution of the educational problem of students, in which special attention is paid to the methods of its solution, rather than the content. In the course of collective research, the student creates an intellectual product for solving problems and compares it with a sample. In this case, information and communication capabilities play an important role. The article presents the characteristics of the use of technology in various lessons.

Аннотация. Білім беру үдерісін жаңғыртудың тиімділігі көп жағдайда білім алушылардың жаңа білімге ұмтылысын, олардың жаңа құзыреттіліктерді меңгеруін анықтайды. Жаңа буын стандартын құрастырудың әдіснамалық негізіне жүйелік-іс-әрекет тәсілі салынған. Педагогтің қазіргі кезеңдегі міндеті-іс-әрекет арқылы оқушының білім деңгейін көтеру. Оқу үрдісінің басты элементі оқушылардың оқу міндетін шешу болып табылады, онда мазмұны емес, оны шешу тәсілдеріне баса назар аударылады. Ұжымдық зерттеу жұмысы барысында білім алушылар міндеттерді шешудің зияткерлік өнімін жасап, оны үлгімен салыстырады. Бұл жағдайда ақпараттық-коммуникациялық мүмкіндіктері маңызды рөл атқарады. Мақалада әр түрлі сабақтарда технологияны қолданудың сипаттамасы берілген.

Key words: activity-value training, information and communication technologies, educational task, lesson of learning new material, lesson of generalization and repetition, lesson of final control, lesson of knowledge correction, extracurricular work, information search, teacher's activity

Кілтті сөздер: қызметті-құндылық оқыту, ақпараттық-коммуникациялық технологиялар, оқу тапсырмасы, жаңа материалды зерттеу сабағы, қорыту және қайталау сабағы, қорытынды бақылау сабағы, білімді түзету сабағы, сыныптан тыс жұмыс, ақпаратты іздеу, мұғалімнің қызметі.

Жыл сайын білім беру саласына жаңа ақпараттық және коммуникациялық технологиялар енгізілуде. Олар бір мезгілде білім алу көзі ретінде және білім беру процесінің деңгейі мен тиімділігін арттыруға мүмкіндік беретін педагогикалық құрал ретінде әрекет етеді. Білім беру мекемелерінің міндеті білім беруді жаңғырту яғни, тек білім беру мазмұнына ғана емес, сонымен қатар білім беру үдерісіне де өзгерістер енгізуді қажет етеді. Осыдан жаңа ақпараттық-коммуникативтік технологияларды қолдану, әлеуметтік бейімделген тұлғаны тәрбиелеу және негізгі құзыреттілікті қалыптастыруға бағытталған технологияларды пайдалану қажеттілігі туындайды.

Оқыту практикасы және әлемдік педагогикалық ойдың тарихынан оқытуды ұйымдастырудың әртүрлі формалары белгілі болды. Олардың пайда болуы, дамуы, жетілуі және олардың кейбіреулерінің біртіндеп жойылуы дамушы қоғамның талаптарына байланысты. Қоғамның дамуындағы әрбір жаңа тарихи кезең

оқытуды ұйымдастыруға өз ізін салады. Қазіргі қоғамның ерекше белгілері:

- қарқынды даму қарқыны;
- ашық ақпараттық кеңістікке көшу;
- жаһандық проблемалардың өсуі;
- өмірді демократияландыру;
- экономиканың серпінді дамуы;
- "адами капитал" мәнінің өсуі.

Бүгінгі педагогтардың міндеті оқушыға дағды, білік және білім беруге бағытталған оқыту емес, баланы оқытуда қоршаған әлем мен өзін-өзі тануға мүмкіндік беретін білім беру жұмысын ұйымдастыру болып табылады.

Элвин Тоффлер: "ертеңгі күннің сауатсыз адамы оқи алмайтын адам емес, оқуды үйренбеген адам болады" деп айтқан. Сондықтан заманауи білім берудің мақсаттары:

- дербестікті және өзін-өзі ұйымдастыру қабілетін дамыту;
- құқықтық мәдениеттің жоғары деңгейін қалыптастыру;

- төзімділікке тәрбиелеу;
- жасампаздық қызметке қабілеттілікті дамыту.

Білім беру мекемелерінің алдында тек білім беру мазмұнына ғана емес, сонымен қатар білім беру үдерісіне айтарлықтай өзгерістер енгізу міндеті тұр. Жаңа ақпараттық-коммуникативтік технологияларды қолдану, әлеуметтік - бейімделген тұлғаны тәрбиелеу және негізгі құзыреттілікті қалыптастыруға бағытталған технологияларды пайдалану қажеттілігі туындайды. Бұл ретте:

1. білім парадигмасы бұрынғыдай күшке ие емес, бұл ақпарат көлемінің өсуімен және оған қол жеткізудің жеңілдігімен байланысты.

2. адам ұзақ уақыт бойы өзін табысты жетілдіруге қажетті білім алу үшін оқу мерзімін ұлғайту қажет. Бұл ретте оқыту тиімділігінің төмендеуі байқалады.

3. басымдық білімге қойылмайды, мұнда қажетті білімді қалай қол жеткізуді, оларды интеграциялауды не құруды үйрену туралы ақпарат беріледі.

Барлық үш аспект қызмет нәтижелеріне жатады, ал қызмет деп міндеттерді шешуді айтамыз. Қойылған міндеттерді шешу кезінде жаңа білім беру технологияларын пайдалану қажет. Олардың қатарына жаһандық ақпараттық қоғамдастықтағы білім беру технологиялары кіреді.

Жаһандық ақпараттық қоғамдастықта білім беру технологиясын пайдалану бағыттары:

- қазіргі заманғы компьютерлік телекоммуникация құралдарын қолдану кезінде қажетті ақпаратты тиімді іздестіруді ұйымдастыра отырып, ғылыми зерттеу жүргізу дағдыларын қалыптастыру;
- проблемалық мәселені шешу тәсілдерін анықтау;
- жұмыстың нәтижесін қоғамдық даму жетістіктерімен салыстыру арқылы соңғы кезеңде жүргізілген қызметтің рефлексиясы.

Жаһандық ақпараттық қоғамдастықтағы білім беру технологиясын (ЖАҚБТ) пайдалану білім алушылардың құндылықты бағдарларымен бірге тұлғаның ақпараттық мәдениетін қалыптастыруға бағытталған.

Жаһандық ақпараттық қоғамдастықтағы білім беру технологиясының ерекшеліктері:

- ақпаратты беруді барынша азайтуға мән беріледі;
- арнайы тандалған міндеттер жүйесі негізінде білім алушыларды дамыту ашық ақпараттық кеңістікте жүзеге асырылады;
- қоғам үшін маңызды болып табылатын білім алушылардың тұлғалық құндылықтар жүйесін қалыптастыру;
- педагог білім беру үрдісінің менеджері және сарапшы қызметін атқарады. Оларға мақсаттар қойылады және нәтижелер жоспарланады, оқушылардың қызметі ұйымдастырылады және

басқарылады, сондай-ақ алынған нәтижелерге сараптама жүргізіледі;

- оқытудың проблемалық және модельдік әдістерін таңдау;
- курс тақырыбын өз бетінше оқу үшін сабақ блогы білім беру үдерісінің құрылымдық бірлігі болады;
- міндеттерді шешу оқу үдерісінің негізгі элементі болып табылады.

Жаһандық ақпараттық қоғамдастықтағы білім беру технологиялары (ЖАҚБТ) қызметтік-құндылықтық технологияларға жатады, сондықтан білім беру ерекшеліктері міндеттерді шешу тәсілдеріне ауыстыру орын алады, ал олардың мазмұны екінші орынға қойылады. Осы себепті оқу міндетіне оның мазмұнынан, шарттарынан және мақсатты талап етуден басқа, ұжымдық ойлау қызметі көрметілген ақпараттық міндеттің компоненттері жатады. Бұл құндылықтар жүйесін, яғни коммуникациялық міндеттердің компоненттерін әзірлеуге бағытталған.

Міндеттің бір бөлігі кілттік сөздер бойынша ақпаратты іздеу болып табылады. Сондықтан ақпарат көздерінің шамалы санын нақты көрсету ұсынылады. Оларға мазмұны білім беру стандартына сәйкес келетін дереккөздер жатады. Білім алушылар өз шешімдерін бұрын ойлап табылған, яғни мәдениетке жалпы қабылданған мәдени үлгілер болып табылатын, шешім нұсқаларымен салыстыру мүмкіндігінің бар болуы аса маңызды.

Оқу міндеті үш компоненттен тұрады:

1. Танымдық, бұл мазмұны, шарттары мен мақсатты талап етуден тұрады.
2. Ақпараттық, бұл іздеу мен өңдеуді қамтитын ақпараттық деректер. Мазмұны бар білім беру стандартына сәйкес келетін дереккөздерге артықшылық беру керек. Ақпараттық міндет компоненттерін ұсыну, қорытындылауды талап ететін қосымша тапсырмалар тізімін беруді қажет етеді. Мысалы:
 - ақпараттық іздеу үшін кілт сөздерді таңдау;
 - қажетті ақпаратты табу және жинау;
 - табылған деректерді талқылау және талдау;
 - қорытынды жасау;
 - өз қорытындыларын белгілі тұлғалардың қорытындыларымен салыстыру.

3. Коммуникациялық. Ұжымдық ойлау қызметі қоғамда қабылданған құндылықтар жүйесін әзірлеуге бағытталған. Білім мен іскерліктер міндеттерді шешудегі қызмет нәтижесі ретінде әрекет етеді.

Жаһандық ақпараттық қоғамдастықтағы білім беру технологиясының (ЖАҚБТ) іс әрекеттер тізбегі:

- әңгіме түрінде өткізілетін кіріспе қайталау;
- жаңа материалды ұжымдық шешу түрінде зерттеу. Яғни, кітап не интернеттен алынған танымдық есептер, ақпараттар негізіндегі практикалық қолдану. Материалды ұғыну және оқытудың жоспарланған нәтижелерінің ең төменгі

деңгейіне сәйкес келетін қызмет тәсілдеріне акценттерді ауыстыру нәтиже болып табылады;

- дамытатын дифференциалды бекіту. Білім алушылардың қызметін басқару блогының басты элементі болып саналады. Жалпы, ал кейіннен жоғары (ілгері) деңгейдегі тапсырмаларды шешу білім алушылар тобының негізгі құрамымен де педагог басшылығымен, сондай-ақ балалардың жеке топтарымен жүзеге асырылады. Әрбір тапсырманы талқылау міндетті сәт болып табылады. Топ қызметін бағалауды талқылауға қатысушылар жүргізеді. Топ құрамы динамикалық сипатқа ие, ол материалды игеру мониторингінің нәтижелерімен (кесіктер, тесттер, өзіндік және бақылау жұмыстары) анықталады.

Сабақтың ұйымдастыру формасы ретінде Семинар-практикум саналды. Келесі сабақтарды жобалау алдыңғы сабақтың нәтижелері негізінде жүргізіледі. Ақпараттық іздеу жүргізуге және дереккөздермен топтардың дербес жұмысына көп уақыт қажет. Сондықтан жұмысты талқылау процесіне де көп уақыт кетеді. Егер осы жағдайда барлық қойылған мақсаттарға қол жеткізілген болса онда бұл сабақ шеңберін кеңейту қажеттілігін тудырады.

Әр түрлі сабақтарда ЖАҚБТ қолданылуын қарастырайық.

Жаңа материалды игеру сабағы. Жаңа материалды игеру үшін базалық білімнің мазмұнын бекіткен соң оның қайталауын ұйымдастыру керек. Бұл дәріс, әңгімелесу, әртүрлі деңгейдегі тапсырмаларды топтық шешу болуы мүмкін. Материалды игеру мониторингі негізінде тапсырмаларды шешу үшін топтар қалыптасады. Жоғары деңгейдегі тапсырмаларды қолданған кезде, бір мағыналы шешімдері жоқ тапсырмаларды таңдау керек.

Бастапқы қайталау үшін дәрістер түрлері келесідей болуы мүмкін:

- кері байланыс принципі бойынша дәріс;
- аралас;
- проблемалық;
- провокациялық дәріс;
- ойын формаларын қолдану дәрісі.

Маңызды болып үй тапсырмасын қалыптастыру саналады. Келесі аспектілерге назар аудару қажет:

- әр білім алушыға үй жұмысын уақытында және көлемді орындауды өз бетінше жоспарлауға мүмкіндік беру;
- білім алушы өз қалауы бойынша базалық тапсырманы басқа дереккөздерден кеңейте және толықтыра алады, сонымен қатар педагог көмекші, кеңесші, сарапшы рөлін атқарады.

Қорытынды және қайталау сабағы. Бұл тақырыптың мазмұны және әдіс-тәсілдерге назар аудару арқылы таңдалған жұмыс тәсілдері бойынша қорытындылау сабағы. Қосымша көлемді материалды белгілеуден басқа, білім алушылардың негізгі және қосымша материалды меңгеру кезінде бірдей тәсілдерді қолдануынан туындаған тақырыпты бекіту жүргізіледі. Осындай сабақты

өткізу түрі әртүрлі болуы мүмкін: есептерді шешу бойынша практикум, семинар, ойын және т. б.

Семинар түрінде сабақ өткізу келесі педагогикалық міндеттерді шешуге мүмкіндік береді:

- қандайда бір сабақ шеңберінде және физика, химия, биология және т. б. бойынша алған білімдерін кешенді қолданылуын қамтамасыз ету;
- білім алушылардың негізгі ұғымдар, заңдар, теорияларды жүйелендіру қажеттілігі;
- білім алушыларда әртүрлі табиғат құбылыстарының өзара байланысы туралы түсініктерді қалыптастыру үшін жағдай жасау;
- білім алушыларда әлемнің бірегей суретін қалыптастыру үшін жағдай жасау.

Аталған міндеттерді шешу барысында оқу материалының негізі ерекшеленеді және оқытудың ең оқытудың жоспарланған нәтижелерінің төменгі деңгейде меңгеруі бойынша қызмет тәсілдеріне ерекше мән беріледі. Осы кезеңнің табыстылығына көз жеткізгеннен кейін, педагог дамытатын дифференциалды бекітуге көшеді. Ол үшін алдымен жалпы, содан кейін жоғары деңгейдегі тапсырмалар шешіледі. Сондықтан жоғары деңгейдегі тапсырмаларды шешу үшін таңдалған тізімдегі тапсырмаларға назар аудару керек. Себебі оқылатын пән саласының даулы мәселелерін көрсететін, бір мағыналы шешімі жоқ тапсырмалар болуы мүмкін. Білім алушыларға осындай тапсырмаларды беру сабақта мынадай ситуацияның туындауына әкеледі: "жалпыға ортақ білім беру" туралы шешімді ешкім білмейді, өйткені әлі дұрыс, алдын ала белгілі шешім жоқ. Демек, шешімнің өз нұсқасын ұсына отырып, қателесу қаупі жоқ. Бірнеше көзқарасты еркін таңдау алдында білім алушылар өз шешімін негіздеу, өз көзқарасын дәлелдеу үшін белсенділігін көрсетуге мәжбүр. Мұндай педагогикалық тәсіл белсенділіктің, коммуникабельділіктің, есту және тыңдау, талдау, шешім қабылдау біліктілігінің дамуына ықпал етеді. Білім алушының өз пікірі бұл жағдайда жеке зияткерлік қызметтің өнімі болып табылады.

Жұмыс барысында білім алушылар тобы құрылады. Олар динамикалық, яғни оқу материалын меңгеру мониторингінің нәтижелеріне байланысты олардың құрамы өзгеруі мүмкін. Әрбір топтың жұмыс істеу уақыты тапсырманы шешу мен талқылауға байланысты анықталады.

Қарапайым білім беру технологиясында тапсырмалар білім мен іскерлікті бекіту құралы болып табылады, ал ЖАҚБТ технологиясында білім мен іскерліктер тапсырмаларды шешу бойынша іс-әрекеттің нәтижесі болады. Бұл білім беру үдерісінде дәстүрлі және инновациялық тәсілдердің негізгі айырмашылығы болып табылады. Әр түрлі тапсырмалар жиынтығын шешуде білім алушылар өздерінің жеке ерекшеліктеріне, оқу жұмысының жылдамдығына байланысты әр түрлі деңгейлерге қол жеткізеді. Бұл тек жалпы мазмұнды негізі бар әр қайсысына жеке білім траекторияларының болуын растайды. Яғни,

сабақ блогының басты элементі дамытатын дифференциалды бекіту болып табылады.

ЖАҚБТ - компьютерді қолдану белгілі және қажетті болып табылатын технологиялардың бірі. Бұл қолдану бірнеше аспектілерге ие.

Оқу материалын бекіту барысында компьютер оқыту тренажері ретінде қолданылады. Мұнда жоғары сапалы оқыту бағдарламаларымен, тренажер бағдарламаларымен және бақылау бағдарламаларымен жабдықталған компьютерлердің болуы қажет. Мұндай жұмыстың тиімділігі көп жағдайда әрбір білім алушыға мыналарды:

- тапсырмалар мен жаттығулардың жеке жиынтығы;

- жеке жұмыс қарқыны,

- жұмысты орындаудың толық дербестігі және бұл ретте үздіксіз бақылау және басқаруды қамтамасыз ету мүмкіндігімен анықталады.

Бекіту кезеңінде, компьютер жалпы және жоғары деңгейдегі тапсырмаларды орындауда топпен жұмыс істейтін білім алушылар үшін интеллектті күшейту құралы ретінде де қолданылуы мүмкін. Топпен жұмыс істеу кезінде білім алушылар тапсырмаларды шешу үшін идеяларды, шешімнің әр түрлі нұсқаларын, басқа тапсырмалармен байланысын анықтау жолдарын табады, ал оларды есептеу, құру компьютердің көмегімен орындалады. Бұл жағдайда орындаушы бағдарламалар, имитациялық және модельдеуші бағдарламалар, Деректер қора, электрондық кестелер, мәтіндік процессорлар және графикалық редакторлар, сондай-ақ басқа да бағдарламалар мен Интернет қолданылады.

Тақырыпты игеру бойынша сабақтың бөлігі соңына жеткенде, білім алушыларға бүкіл тақырыпты толығымен көруге, қайталауға, меңгерген білім мен біліктерді жүйелеуге, материалды меңгерудің өзіндік деңгейін түсінуге мүмкіндік беретін жалпылама қайталауды ұйымдастыру қажеттілігі туындайды. Бұл жағдайда сабақта жұмысты ұйымдастырудың ең тиімді формаларының бірі кеңес беру болып табылады, оның барысында тақырыптық немесе қорытынды бақылауға дайындық жүргізіледі.

Қорытынды бақылау сабағы. Қорытынды сабақтарда білім алушылар оқу пәнінің ерекшелігіне байланысты бақылау жұмыстарын орындайды, тапсырмаларды шешуді қорғайды, шағын жобалар мен т. б. презентацияларды өткізеді.

Әдетте білімді бақылау сабағы үш деңгейлі жазбаша жұмысты білдіреді, ол балалар үй тапсырмасы (негізгі және қосымша) ретінде алған тапсырмаларға ұқсас тапсырмалардан құралады. Тапсырмалар қарапайымнан күрделі тапсырмаларға өтеді: қанағаттанарлық деңгейдің екі - үш тапсырмасы (2-3 балл), 4 баллға бір-екі тапсырма, 5 баллға бір тапсырма. Барлық деңгейлер нақты бөлінген және білім алушылар әр тапсырманың "салмағын" біледі.

Бұл жұмысты орындау үшін негізгі талаптарды ескеру қажет. Яғни, оқушылар қатаң тәртіп бойынша біріншіден бастап соңғы тапсырмасына дейін орындайды. Бұл ретте, білім алушылардың оның деңгейіне сәйкес келетін тапсырмаларды таңдау мүмкіндігі жоқ. Егер білім алушыларда үй тапсырмасы бойынша жұмыс істесе және осындай тапсырмалар бақылау жұмысында кездескен жағдайда, бақылау тапсырмаларын шешудің табысқа жететініне сенуге мүмкіндік береді.

Өзінің жеке ерекшеліктеріне байланысты көптеген білім алушылар тапсырмаларды баяу орындайды. Педагог осы сәтті қарастыруы керек және әр білім алушы үшін қолайлы жағдай жасауға тырысу керек. Сонымен қоса білім алушы бағасын арттыру мақсатында бұрын тапсырылған тақырыптардың кез келгенін қайта тапсыруға мүмкіндігі болады. Бұл түзету сабақтарында жасалады. Білім алушы бұл әрекет саны шектеулі екенін түсінуі тиіс.

Білім алушылардың жұмыстары егжей-тегжейлі және мұқият тексеріледі, өйткені педагог тақырыпты игерудің табыстылығы туралы ақпарат алуы тиіс. Сонымен қатар білімді түзету сабағын өткізу үшін негіз дайындау керек.

Білімді түзету сабағы. Білім мен іскерлікті түзету сабағында педагог оқушы топқа бірігуге және өз жұмыстарын бірлесіп талдауға мүмкіндік бере алады. Жоғары балл алған білім алушылар осы сабақта сыныптастарына кеңесші бола алады немесе стандартты емес тапсырмаларды, жоғары және тереңдетілген деңгейдегі тапсырмаларды шешу бойынша жеке тапсырма ала алады.

Педагог қосымша тапсырмалар тізімін анықтайды, бұл оны шешуге және қорытынды жасауға бағыт береді. Бұл тапсырманың сыртқы түріне мынадай болады:

- ақпаратты іздеу үшін кілт сөздерді таңдау;

- түрлі дереккөздерін, соның ішінде интернет, кітаптар мен компакт-дискілерді пайдалана отырып, қажетті деректерді табу және жинау;

- алынған деректерді талқылау және талдау;

- қорытынды жасау;

- алынған қорытындыларды белгілі адамдардың жұмысымен салыстыру.

Әрбір тапсырма осындай құрылымға сәйкес болуы тиіс деп ойлауға болмайды, өйткені тапсырмалардың көптеген типтері мен түрлері бар. Кейбір компоненттердің болмауы әбден мүмкін, мысалы, педагог дереккөздерін ұсынбағандықтан білім алушы ақпаратты өз бетінше жинау.

Ресурстық қамтамасыз ету ретінде жоспарланған оқыту нәтижелерінің ашық тізімі шығады, бұл ақпараттық ресурстарға кілт болып табылады. Деректерді іздеу үшін негізгі атаулар, фактілер мен күндер негіз болады. Жоспарланған оқу нәтижелерінде ең маңызды аспектілер ғана болуы тиіс.

Тақырыпты игеру барысында қызметтің өсуі міндетті шарт болып саналады. Элементтердің аздаған саны бар ірі тақырыптар мазмұн құрылымына кіреді. Тапсырмаларды іріктеудің

негізгі принцип қызметі дамыту және мәдени құндылықтарды алу үшін олардың құндылығын анықтау болып табылады.

Тапсырмалар жүйесінің құрылымы үш деңгейден тұрады. Білім беру стандартында ең төменгі деңгейдегі тапсырмалар болады. Тапсырмалармен жұмыс істеудің нәтижесі материалдың мазмұнын білу болып саналады. Тапсырмалар мәтін түрінде емес, көрнекі бейнелер, аудиожазбалар түрінде де ұсынылуы мүмкін.

ЖАҚБТ технологиясында пән бойынша сыныптан тыс жұмыстары да нәтижелі орындалады. Бұл білім алушыларды заманауи ғылым мен техниканың жетістіктерімен, оның теориясымен және алған білімін практикалық қолданумен таныстырудың тиімді құралы. ЖАҚБТ технологиясын қолдану тұрғысынан сыныптан тыс жұмысты ұйымдастыру келесі ұстанымдарға негізделеді:

- біріншіден, сыныптан тыс жұмыстар аясындағы іс-шаралар тақырыптары стандартты сабақ тақырыбының шеңберімен шектелмейді, ол әлдеқайда кең және терең;
- екіншіден, бұл пәнаралық байланыстың үлкен қабілеті;
- үшіншіден, бұл Қызығушылық бойынша топтарды құру мүмкіндігі, білім алушыларда қарым-қатынас, өзара қолдау, өзара көмек көрсетуге тәрбиелеу;
- төртіншіден, білім алушыларда да, педагогта да тек оқу материалын ғана емес, ақпараттық кеңістікті кеңейту, әр түрлі дереккөздерден қажетті ақпаратты іздеу дағдыларын дамыту мүмкіндігі бар;
- бесіншіден, білім алушылар өз қызметінің жемісін таныстыруға, көпшілік алдында сөйлеуге үйренеді, осының арқасында баланыңөзінің және құрдастарының алдында беделі артады.

Жаһандық ақпараттық қоғамдастықта білім беру технологиясын қолданудың негізгі нәтижелері:

- білім алушылардың бірлесіп жасаған жұмыстың құндылығын сезінуі;
- қойылған міндеттерді шешуді ұйымдастыру, жоспарлау және орындау дағдыларын алу;
- рефлексия және нәтижелерді ұжымдық талдау жүргізу.

Ақпарат алудың және онымен еркін жұмыс істеудің дағдыларын меңгере білу қосымша нәтиже болып табылады. Шешім іздеу, пікірталас және өз позициясын қорғау кезінде пән бойынша жақсы білім алу еріксіз есте сақтаудың жанама нәтижесі ретінде болады.

Жаһандық ақпараттық қоғамдастықтағы білім беру технологиясы (ЖАҚБТ) шеңберіндегі педагог қызметінің кезеңдері:

1. Жоспарланған нәтижелер тізімінен тұратын ресурстық қамтамасыз етуді дайындау, дереккөздер мен тапсырмалар тізімін қалыптастыру, сондай-ақ мәдени үлгілерді таңдау.

2. Іс-әрекет кезеңдерінің реттілігін жобалау және сабақ бөлігінің ұйымдастырушылық құрылымын әзірлеу.

3. Білім алушылардың таным және бағалау саласындағы қызметін басқару, кейіннен есептерді шешуге сараптама жасау.

4. Сабақтың өту барысын және алынған нәтижелерді талдау, оның барысында оң тәжірибе көрсетіледі және сабақтың бөлімдері түзетіледі.

Оқу міндеттерін шешудің педагогикалық нәтижелерінің тізімі:

- білім алушылардың іс-әрекетінің нәтижесі, олардың пікірталастар мен ой-пікірлерге қатысуы салдарынан, сондай-ақ жеке моральдық-этикалық нормалар негізінде жүзеге асырылатын құндылықтық артықшылық жүйесін қалыптастыру;
- деректермен жұмыс істеу кезінде қызметтер жиынтығы болып табылатын іс-әрекет дағдыларын қалыптастыру. Мұнда терминологиялық іздестіру, контекстік ақпараттық іздестіру, қорытындыларды қалыптастыру және оларды мәдени нормалармен және өзге зерттеушілердің қорытындыларымен салыстыру туралы айтылған. Егер талап етілсе, онда білім алушылар қорытынды түзейді және олардан тергеу бөледі;
- білім алушылардың барлық қойылған мақсаттарға қол жеткізуі, соның арқасында олар ашық азаматтық қоғамның бір бөлігі болып табылады.

Әдебиеттер тізімі:

1. Артыкбаева Е.В. Теория и технология электронного обучения в общеобразовательной школе: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – Алматы, 2010.
2. Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
3. Гузеев В.В. Образовательная технология ТОГИС-ПК. – URL: <http://www.gouzeev.ru/shell/togis-pk.pdf>.
4. Гузеев, В. В. Образовательная технология ТОГИС - обучение в глобальных информационных сетях / В. В. Гузеев // Школьные технологии. – 2000. – № 5. – С. 243–248; № 6. – С. 159–167.
5. Гузеев В.В., Дахин А.Н., Кульбеда Н.В., Новожилова Н.В. Образовательная технология XXI века: деятельность, ценности, успех. – М.: Педагогический поиск, 2004.
6. Гузеев В.В. Консультации: технология ТОГИС// Педагогические технологии. — М.: Книга-сервис, 2007. — No3. — С. 115–119.

Anishchenko Viktoriia Oleksandrivna*Ph.D. in Engineering, Associate Professor**Professor of the Department of Pedagogics and Humanitarian Disciplines**Academy of the State Penitentiary Service, Chernihiv, Ukraine***STRUCTURAL MODEL REASONING OF PEDAGOGICAL SYSTEM OF FUTURE OFFICERS` GRADUATE TRAINING OF THE STATE CRIMINAL AND EXECUTIVE SERVICE OF UKRAINE****Аніщенко Вікторія Олександрівна***кандидат технічних наук, доцент**професор кафедри педагогіки та гуманітарних дисциплін**Академія Державної пенітенціарної служби, Чернігів, Україна***ОБГРУНТУВАННЯ СТРУКТУРНОЇ МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДЕРЖАВНОЇ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ**

Abstract. The officer's training of the State Criminal and Executive Service of Ukraine, who will have the formed latest professional competences and who will satisfy the qualification requirements of national and international legislation, is possibly in terms of the improvement of professional training system in graduate education.

The article theoretically substantiates the author's model of pedagogical system of future officers' graduate training of the State Criminal and Executive Service of Ukraine in higher educational institutions, which consists of four main blocks: target, content, organizational, methodological, analytical and effective and also contains related elements.

Анотація. Підготувати офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України, які будуть мати сформовані сучасні професійні компетентності, можливо за умови вдосконалення системи підготовки, основною метою якої є формування у них сучасних професійних компетентностей.

В статті теоретично обгрунтовано авторську модель педагогічної системи ступеневої підготовки майбутніх офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України у закладах вищої освіти, що складається з чотирьох основних блоків: цільового, змістового, організаційно-методичного, аналітико-результативного, а також містить взаємопов'язані елементи.

Keywords: *professional competences; professional training; pedagogical conditions; systematic approach; competence approach; modeling of pedagogical theory objects; model of pedagogical system of penitentiary officers' training.*

Ключові слова: *професійні компетентності; професійні підготовка; педагогічні умови; системний підхід; компетентнісний підхід; моделювання об'єктів педагогічної теорії; модель педагогічної системи підготовки офіцерів-пенітенціаріїв.*

Постановка проблеми. Процеси реформування (розвитку) пенітенціарної сфери України викликали необхідність у суттєвому перегляді концептуальних підходів до підготовки офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України (далі – ДКВС), на що вказує Концепція реформування пенітенціарної системи України [1]. Сучасний офіцер ДКВС України повинен мати не тільки гарні знання, але й інноваційне мислення, володіти навичками педагогічної майстерності та вміннями психологічного супроводу власної службової діяльності. На сьогодні питання щодо вдосконалення системи ступеневої професійної підготовки офіцерів для ДКВС України, основною метою якої є формування у майбутніх офіцерів-пенітенціаріїв сучасних професійних компетентностей, є актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням проблеми підготовки офіцерів пенітенціарної сфери з позицій різних підходів останніми роками приділяється все більше уваги з боку закордонних та вітчизняних науковців у галузі

педагогіки, психології, права та інших. Можна виділити праці таких вчених як Дж. Макгакіна [2], Е. Койла [3], Ю. Гагаріна [4], П. Дармограя [5], О. Діденка [6], О. Дуки [7], В. Синьова [8], О. Тогочинського [9] та ін. Загалом вчені зауважують на необхідності створення різного характеру педагогічних умов, що сприяють формуванню системи ступеневої професійної підготовки офіцерів ДКВС України та набуття ними важливих професійних компетентностей в процесі здобуття вищої освіти. Однак, треба зауважити на тому, що єдиної точки зору на модель педагогічної системи підготовки офіцерів-пенітенціаріїв в умовах ступеневої освіти досі не існує.

Саме тому виникла необхідність у дослідженні не тільки педагогічних умов, що сприяють вдосконаленню системи підготовки формування професійних компетентностей офіцерів ДКВС України, але й побудові моделі педагогічної системи підготовки гідних офіцерів –професіоналів для кримінально-виконавчої сфери.

Мета статті полягає у обґрунтуванні структурної моделі педагогічної системи ступеневої професійної підготовки майбутніх офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України.

Виклад основного матеріалу. Важлива роль налагодженої кримінально-виконавчої системи в умовах євроінтеграційних процесів, зростання вимог до персоналу пенітенціарної служби та міжнародних вимог утримання в'язнів, вимоги міжнародних нормативно-правових стандартів підготовки майбутніх фахівців пенітенціарної служби, якості засвоєння ними знань й навичок, формування професійної компетентності, а також вимоги освітньо-професійних програм підготовки фахівців цієї галузі обумовлюють потребу в обґрунтуванні системи ступеневої підготовки майбутніх офіцерів у закладах вищої освіти ДКВС України.

Професійну підготовку майбутніх офіцерів ДКВС України доцільно розглядати як педагогічну систему, оскільки йдеться про навчальний процес, що відбувається у закладі вищої освіти та передбачає формування знань, умінь, навичок і професійно значущих якостей.

І. Коваленко, П. Бідюк, О. Гожий розглядають систему як «сукупність, утворення з кінцевої множини елементів, між якими існують визначені відносини». Система характеризує взаємозв'язок або взаємодію двох або більше об'єктів чи явищ абстрактного або конкретного типів. Ці відносини можуть бути рефлексивними, симетричними і транзитивними [10, с. 12].

Відповідно до міркувань Т. Жижко, систему можна розглядати як «сукупність діалектично зв'язаних між собою елементів, які є основою забезпечення цілісності явищ і процесів як у природі так і в суспільстві, і ключем до розуміння сутності їх» [11, с. 145].

Системний підхід – є одним з напрямів розкриття сутності методології науки, що передбачає конструювання складних за організацією об'єктів пізнання (вивчення) як систем. У педагогіці системний підхід спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення різних за складністю та ієрархією зв'язків між ними та зведення їх у єдину концептуальну (теоретичну) картину. У свою чергу, складники системи можна розглядати як самостійні системи – підсистеми. Тобто, у конкретному випадку побудови педагогічної системи ступеневої підготовки майбутніх офіцерів у закладах вищої освіти ДКВС України її можна розглядати як елемент функціонування загальної пенітенціарної системи – метасистеми, яка має підсистеми та ієрархічні зв'язки.

Системний підхід у педагогіці вимагає дотримання таких умов:

- опис усіх елементів досліджуваного педагогічного процесу чи явища;

- вивчення зв'язків, взаємозалежностей елементів, їх характеристика на підставі провідних зв'язків й відносин;

- побудова моделі за трьома параметрами (організованість, цілісність та ієрархічність);

- доведення залежності системи від зовнішніх умов, адже тільки за цієї умови система буде функціонувати;

- опис зв'язку конкретного елемента з усією системою, його загальні та спеціальні функції усередині єдиного цілого;

- властивості досліджуваного процесу, особливості системи в цілому, власне структура системи [12, с. 311].

Узагальнення результатів наукових праць дозволяє розглядати педагогічну систему як сукупність певних елементів та взаємозалежних підсистем, які побудовані за принципом багаторівневості (підпорядкованості), які у своїй цілісності забезпечують функціонування освітнього процесу.

Відтворення педагогічної системи було реалізовано у моделі педагогічної системи ступеневої підготовки майбутніх офіцерів у закладах вищої освіти ДКВС України. З цією метою уточнимо сутність категорій «модель», «моделювання».

У Великому тлумачному словнику української мови термін «модель» трактується як «уявна або матеріально реалізована система, що відображає, відтворює або імітує будову і дію певного об'єкта дослідження, використовується для одержання нових знань про нього» [13, с. 683].

Згідно з переконаннями Н. Мойсеюка, наукова модель становить уявну або матеріально реалізовану систему, яка адекватно відображає предмет дослідження та сприяє отриманню нової інформації про цей предмет. Основною перевагою моделювання є можливість охопити систему цілісно [14, с. 46].

О. Шукатка стверджує, що моделювання об'єктів педагогічної теорії і практики нині виступає одним з основних сучасних методів дослідження і пояснення характеристик нових об'єктів педагогічної дійсності. Моделювання є теоретичним способом відображення форми, побудови, структури та функціонування або розвитку педагогічного об'єкта (явища) шляхом розкриття його компонентного складу і внутрішніх зв'язків за допомогою визначення параметрів, що забезпечують якісний та кількісний аналіз динаміки змін досліджуваного педагогічного явища [15, с. 343].

Враховано думки О. Лавріненка щодо застосування методу моделювання для точності опису педагогічних об'єктів, розробки педагогічних конструктів, у тому числі освітніх, виховних та управлінських систем на таких рівнях:

- концептуальне моделювання, при якому розробляється концептуальна модель формування вмінь, розвитку якостей особистості тощо;

– системне моделювання, яке полягає у розробці системи взаємопов'язаних моделей різних видів педагогічних об'єктів;

– процесуальне моделювання, яке відтворює динаміку і логіку розвитку досліджуваного явища;

– праксеологічне моделювання, яке відображає модель практичного результату дій педагога або його взаємодій [15, с. 343].

Фундаментальне дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх офіцерів ДКВС України передбачає застосування методу моделювання, що відтворює розроблену педагогічну систему ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ДКВС України у закладах вищої освіти. При цьому необхідно створити таку концептуальну модель, яка має певні риси подібності з реальним об'єктом, а також відтворює параметри складної пенітенціарної системи. Тому, в процесі розробки авторської моделі педагогічної системи було враховано низку таких методологічних положень:

– розроблена модель повинна відповідати логіці процесу формування професійної компетентності як особистісної якості майбутніх офіцерів ДКВС України, відображати структурний характер досліджуваного феномену – визначати поетапність, безперервність і наступність цього процесу;

– модель як спеціально побудований конструкт освітнього процесу, спрямованого на формування професійної компетентності майбутніх офіцерів ДКВС України, віддзеркалює його, що передбачає розробку та практичну реалізацію всього алгоритму дій (аналіз початкового стану сформованості професійної компетентності майбутніх офіцерів ДКВС України, який детермінує постановку цілей і завдань експериментальної роботи; вибір та обґрунтування форм, методів і засобів навчання для

цілеспрямованого формування професійної компетентності; апробація розробленої моделі; аналіз та верифікація отриманих результатів);

– спроектована модель є функціональною та відображає динамічну структуру педагогічної системи ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ДКВС України, що визначається послідовністю етапів, кожен з яких спрямований на досягнення кінцевого результату – позитивної динаміки рівнів сформованості професійної компетентності.

З урахуванням концепції дослідження та систему ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ДКВС України у закладах вищої освіти можна зобразити схематично у вигляді моделі (рис. 1).

Відповідно до авторського задуму, систему ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ДКВС України у закладах вищої освіти можна подати як поєднання чотирьох основних блоків, зокрема цільового, змістового, організаційно-методичного, аналітико-результативного.

Цільовий компонент (блок) визначає стратегічні цілі та завдання, вирішення яких сприяє отриманню запланованих результатів. Він обумовлений соціальним замовленням на підготовку майбутніх фахівців за спеціальністю 262 «Правоохоронна діяльність», відповідно до якого, метою є формування професійної компетентності майбутніх офіцерів України у системі ступеневої підготовки. До основних завдань нами віднесені наступні: формування у курсантів і слухачів професійних знань, умінь й практичних навичок для роботи у пенітенціарній системі; розвиток морально-особистісних якостей для здійснення комунікації із ув'язненими, адміністративними органами; здатності розв'язання проблемних ситуацій; здатності до самореалізації, потреби в професійному самовдосконаленні впродовж життя.

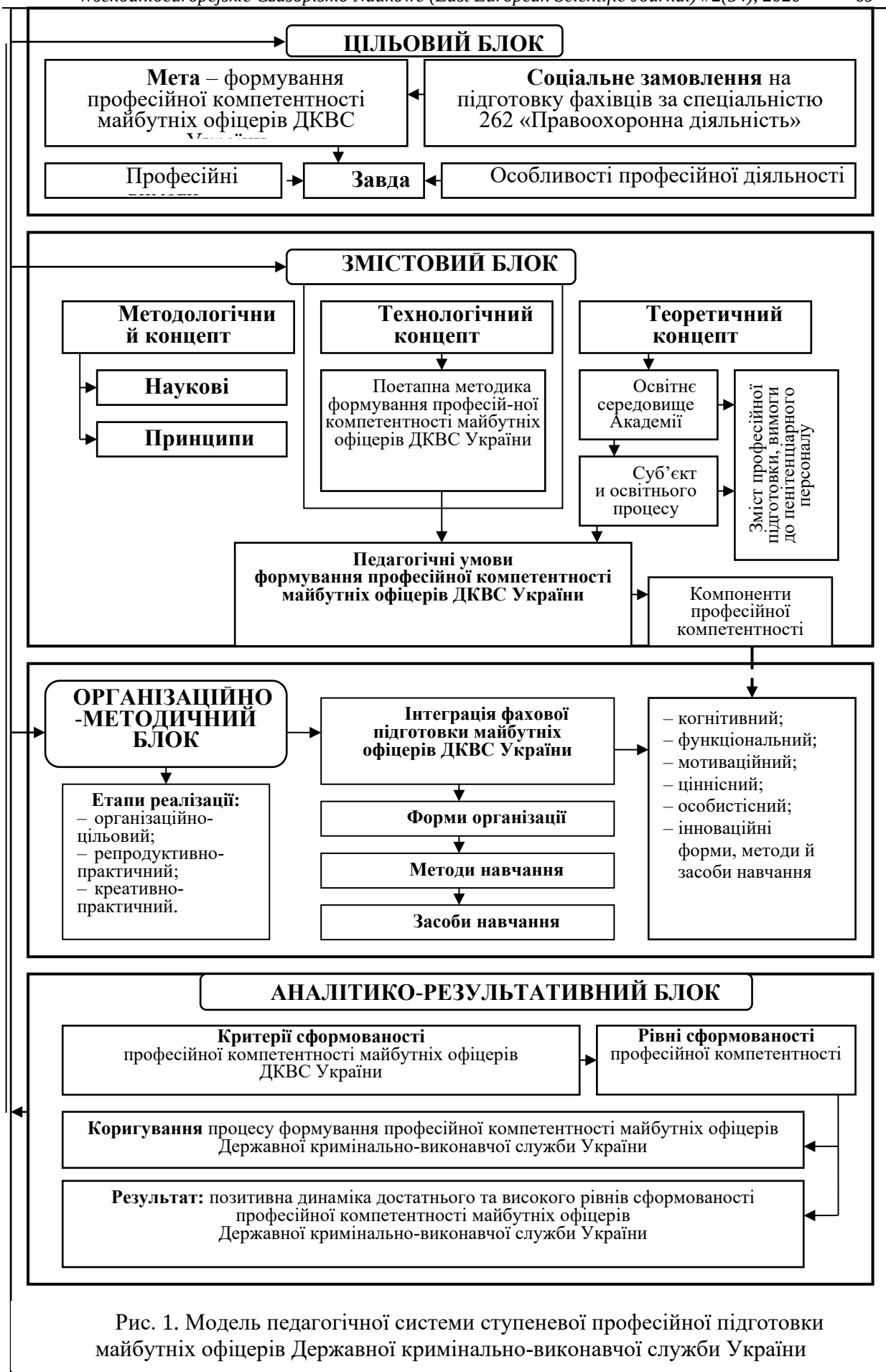


Рис. 1. Модель педагогічної системи ступеневої професійної підготовки майбутніх офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України

Ступенева підготовка передбачає два рівні освіти – перший (бакалаврський) і другий (магістерський). На кожному рівні вищої освіти у системі ступеневої підготовки необхідно вирішувати окремі завдання.

Перший (бакалаврський) рівень освіти передбачає здобуття майбутніми офіцерами теоретичних знань та практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків за спеціальністю 262 «Правоохоронна діяльність» відповідно до національних і міжнародних вимог щодо функціонування кримінально-виконавчої системи.

Ступенева підготовка передбачає два рівні освіти – перший (бакалаврський) і другий (магістерський). На кожному рівні вищої освіти у системі ступеневої підготовки необхідно вирішувати окремі завдання. Перший (бакалаврський) рівень освіти передбачає здобуття майбутніми офіцерами теоретичних знань та практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків за спеціальністю 262 «Правоохоронна діяльність» відповідно до національних і міжнародних вимог щодо функціонування кримінально-виконавчої системи.

Другий (магістерський) рівень вищої освіти передбачає здобуття майбутніми офіцерами поглиблених теоретичних та практичних знань, умінь й навичок за спеціальністю 262 «Правоохоронна діяльність», професійних компетентностей, достатніх для ефективного виконання професійних завдань кримінально-виконавчої діяльності. Крім цього, другий (магістерський) рівень вищої освіти передбачає набуття курсантами додаткових знань, умінь, навичок і досвіду для виконання професійних завдань творчого та інноваційного характеру.

Цільовий компонент (блок) передбачає, що формування професійної компетентності майбутніх офіцерів ДКВС України необхідно здійснювати з урахуванням наукових підходів – системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, компетентнісного, професійно орієнтованого, інтегративного, та принципів навчання – системності та послідовності, свідомості, практичної спрямованості фахової підготовки, міцності засвоєння знань, умінь й навичок, професійної мобільності, які у комплексному поєднанні забезпечують формування у курсантів компонентів професійної компетентності, зокрема когнітивного (професійні знання), функціонального (професійні уміння та досвід їх застосування), мотиваційного, ціннісного (корпоративні цінності та культура), особистісного (професійно важливі властивості, сформовані на основі професійних здібностей, професійної мотивації та спрямованості). До цільового компоненту відносимо також основні суб'єкти освітнього процесу – курсанти (слухачі) та викладачі.

Змістовий компонент (блок) містить вимоги освітньо-професійних програм підготовки офіцерів ДКВС України за спеціальністю 262 «Правоохоронна діяльність» першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти, а також зміст нормативно-правових документів, у тому числі й відомчих, у яких містяться вимоги до офіцерського складу ДКВС України.

Організаційно-методичний компонент (блок) розробленої педагогічної системи полягає у застосуванні інноваційних технологій навчання й передбачає використання таких взаємопов'язаних елементів педагогічної системи:

- педагогічних умов (інтеграція фахової підготовки майбутніх офіцерів ДКВС України шляхом реалізації міждисциплінарних зв'язків професійно орієнтованих та гуманітарних дисциплін і фахової практики; професійне спрямування змісту підготовки майбутніх офіцерів ДКВС України з урахуванням контексту майбутньої професійної діяльності на основі критеріїв відбору; розвиток мотивації майбутніх офіцерів ДКВС України шляхом застосування методів активного навчання, що моделюють ситуації професійної взаємодії майбутніх офіцерів ДКВС України; підвищення рівня професійної підготовки викладачів професійно орієнтованих дисциплін; удосконалення системи контролю якості та моніторингу навчального процесу майбутніх офіцерів ДКВС України);

- форм організації навчання (лекції, практичні заняття, вебінари, онлайн-конференції, презентації, тренінги, самостійна робота, індивідуальні консультації);

- методів навчання (активних – проблемних лекцій, дискусій, семінарів, круглих столів, рольових і ділових ігор, кейсів, наукових конференцій, проблемних практичних завдань, моделювання й аналіз конкретних ситуацій; інтернет-технологій, інформаційно-комунікаційних технологій – онлайн-курсів, платформи Moodle, Classroom);

- засобів навчання (мультимедійна дошка, програмне забезпечення, проєктор, аудіо- та відеозаписи).

- етапів навчання – організаційно-цільовий, репродуктивно-практичний, креативно-практичний.

На організаційно-цільовому етапі (перший (бакалаврський) рівень, 1-2 курс навчання) відбувалося проєктування мети і завдань формування професійної компетентності; забезпечення ціннісно-мотиваційної складової – курсантам надавалися роз'яснення і установки для усвідомлення необхідності формування професійної компетентності для майбутньої професійної діяльності у пенітенціарній системі; відбір та структурування змісту професійних дисциплін; координація подальшої роботи всіх суб'єктів освітнього процесу, спрямованого на формування професійної компетентності.

На репродуктивно-практичному етапі (перший (бакалаврський) рівень, 3-4 курс навчання) відбувалося поетапне, планомірне й цілеспрямоване формування професійної компетентності майбутніх офіцерів ДКВС України шляхом впровадження педагогічних умов; застосування сучасних традиційних та інноваційних форм, діалогічних методів, прийомів і засобів навчання, спрямованих на формування знань, вмінь, навичок і якостей курсантів-пенітенціаріїв; підготовка та активне залучення науково-педагогічного складу до формування професійної компетентності майбутніх офіцерів; моделювання занять, які імітують професійну діяльність у виправних установах; здійснення партнерської взаємодії, співробітництва та педагогічного наставництва для налагодження комунікації у майбутній професійній діяльності.

На креативно-практичному етапі (другий (магістерський) рівень, 5 курс навчання) курсанти застосовували набуті знання, уміння й навички на практиці у виправних установах, демонструючи особистісні якості, необхідні для ефективного виконання професійної діяльності під час виконання різного роду завдань. Цей етап реалізації педагогічних умов (безпосередньо пов'язаний із аналітико-результативним блоком моделі) охоплював моніторинг якості формування професійної компетентності майбутніх офіцерів; оцінку рівнів сформованості професійної компетентності; активізацію самостійної роботи та рефлексивної діяльності майбутніх офіцерів; самоконтроль та саморефлексія освітнього процесу.

Аналітико-результативний компонент (блок) містить засоби та інструменти для визначення результативності впровадження педагогічної системи ступеневої підготовки та демонструє результати вимірювання рівнів сформованості професійних компетентностей у майбутніх офіцерів ДКВС України, аналізу отриманих результатів і можливості коригування педагогічної системи з метою її вдосконалення. Елементами аналітико-результативного блоку є:

- критерії сформованості професійної компетентності, зокрема пізнавальний, діяльнісний, мотиваційно-вольовий, аксіологічний і професійно-особистісний та їх показники;

- рівні сформованості професійної компетентності: низький (рецептивно-продуктивний); середній (репродуктивний); достатній (конструктивно-варіативний); високий (творчий).

- результат – позитивна динаміка достатнього та високого рівнів сформованості професійної компетентності.

З урахуванням особливостей професійної підготовки майбутніх офіцерів ДКВС України, специфіки розвитку їх професійних якостей та становлення як майбутніх фахівців пенітенціарної системи на різних курсах навчання, послідовних змін у мисленні курсантів під час навчання, а також

концептуальних положень методологічного, теоретичного та технологічного концептів провідної ідеї дослідження, було розроблено педагогічну систему ступеневої освіти майбутніх офіцерів ДКВС України. Запропонована модель педагогічної системи ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ДКВС України базована на твердженні, що інтегральна єдність всіх взаємопов'язаних елементів системи у комплексному поєднанні забезпечує формування професійної компетентності у курсантів – майбутніх офіцерів ДКВС України, та створює передумови для розвитку всіх компонентів цього феномену – когнітивного, функціонального, мотиваційного, ціннісного та особистісного.

Висновки. За результатами дослідження можна зауважити наступне: 1) було розроблено та теоретично обґрунтовано педагогічну систему ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ДКВС України у закладах вищої освіти; 2) педагогічну систему визначено як сукупність певних елементів та взаємозалежних підсистем, які побудовані за принципом багаторівневості (підпорядкованості), які у своїй цілісності забезпечують функціонування освітнього процесу; 3) педагогічна система ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ДКВС України представлена у вигляді моделі, яка складається з чотирьох основних блоків, зокрема цільового, змістового, організаційно-методичного, аналітико-результативного. Модель містить такі взаємопов'язані елементи – мету, завдання, методологічну основу (наукові підходи – системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, компетентнісний, професійно орієнтований, інтегративний та принципи навчання – системності та послідовності, свідомості, практичної спрямованості фахової підготовки, міцності засвоєння знань, вмінь й навичок, професійної мобільності); зміст; завдання; суб'єктів освітнього процесу – курсанти (курсанти) та викладачі; компоненти професійної компетентності (когнітивний, функціональний, мотиваційний, ціннісний та особистісний); педагогічні умови; форми, методи й засоби навчання; етапи; критерії сформованості професійної компетентності (пізнавальний, діяльнісний, мотиваційно-вольовий, аксіологічний і професійно-особистісний) та їх показники; рівні сформованості професійної компетентності (низький (рецептивно-продуктивний); середній (репродуктивний); достатній (конструктивно-варіативний); високий (творчий); результат навчання.

Список літератури

1. Про схвалення Концепції реформування (розвитку) пенітенціарної системи України: розпорядження Кабінету Міністрів України від 13.09.2017 р. № 654-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/654-2017-%D1%80> (дата звернення 10.02.2020).

2. Дж. МакГакін. Сучасний в'язничий менеджмент. Київ: ТОВ «К.І.С.». 2017. 137 с.

3. Койл Э. Подход к управлению тюрьмой с позиций человека. Лондон: МЦТИ, 2002. 160 с.
4. Гагарин Ю. В. Формирование готовности сотрудников исправительных учреждений к воспитательной работе с осужденными (на примере начальников отрядов). Казанский педагогический журнал. 2010. № 1. С. 140–146.
5. Дармограй П. В. Формування професійної компетентності майбутніх офіцерів державної пенітенціарної служби України у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 2017. 270 с.
6. Діденко О. В. Особливості впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку майбутніх офіцерів у ВНЗ. Вісник Національної Академії Державної прикордонної служби України. 2014. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_3_6 (дата звернення 03.02.2020).
7. Дука О. А. Развитие професійної компетентності персоналу органу пробачії у відомчих навчальних закладах Державної кримінально-виконавчої служби України. Дис. ...канд. пед. наук. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна, Київ, 2019. 296 с.
8. Синьов В. М. Підготовка спеціалістів для пенітенціарної системи. Проблеми пенітенціарної теорії і практики. 1996. № 1. С. 17–24.
9. Тогочинський О. М. Теорія і практика формування соціальної компетентності слухачів та курсантів вищих навчальних закладів МВС України: монографія. Чернівці: Видавництво «Десна Поліграф», 2015. 488 с.
10. Коваленко І.І., Бідюк П.І., Гожий О.П. Вступ до системного аналізу. С. 11-14. URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/posibnuku/199/4.pdf> (дата звернення 03.02.2020 р.)
11. Жижко Т.А. Педагогічна система один із чинників впровадження ідеї інтенсифікації у професійній підготовці майбутніх фахівців. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління. С. 144-151. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/3925/1/Zhyzhko.pdf> (дата звернення 03.02.2020 р.).
12. Плачинда Т.С. Професійна підготовка майбутніх авіаційних ахівців: зарубіжний і вітчизняний досвід та шляхи підвищення якості: Монографія. Кіровоград: Вид. «Полімед-Сервіс», 2014. 534 с.
13. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / упоряд. і голов. ред. В.Т. Бусел. Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
14. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : [навч. посіб.] / Н. Є. Мойсеюк. – 3-тє видання, допов. – К. : ВАТ «КДНК», 2001. – 608 с.
15. Шукатка О. В. Теорія і практика формування індивідуальних стратегій здоров'язбереження майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей на засадах міждисциплінарної інтеграції: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2019. 570 с.

#2(54), 2020 część 1
Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe
(Warszawa, Polska)
Czasopismo jest zarejestrowane i publikowane w Polsce. W czasopiśmie publikowane są artykuły ze wszystkich dziedzin naukowych. Czasopismo publikowane jest w języku polskim, angielskim, niemieckim i rosyjskim.

Artykuły przyjmowane są do dnia 30 każdego miesiąca.

Częstotliwość: 12 wydań rocznie.

Format - A4, kolorowy druk

Wszystkie artykuły są recenzowane

Każdy autor otrzymuje jeden bezpłatny egzemplarz czasopisma.

Bezpłatny dostęp do wersji elektronicznej czasopisma.

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

Rada naukowa

Adam Nowicki (Uniwersytet Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michalak (Uniwersytet Warszawski)

Jerzy Czarnecki (Uniwersytet Jagielloński)

Kolub Frennen (University of Tübingen)

Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)

Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet Warszawski)

Dawid Kowalik (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Peter Clarkwood (University College London)

#2(54), 2020 part 1
East European Scientific Journal
(Warsaw, Poland)
The journal is registered and published in Poland. The journal is registered and published in Poland. Articles in all spheres of sciences are published in the journal. Journal is published in **English, German, Polish and Russian.**

Articles are accepted till the 30th day of each month.

Periodicity: 12 issues per year.

Format - A4, color printing

All articles are reviewed

Each author receives one free printed copy of the journal

Free access to the electronic version of journal

Editorial

Editor in chief - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

The scientific council

Adam Nowicki (Uniwersytet Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michalak (Uniwersytet Warszawski)

Jerzy Czarnecki (Uniwersytet Jagielloński)

Kolub Frennen (University of Tübingen)

Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)

Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet Warszawski)

Dawid Kowalik (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Peter Clarkwood (University College London)

Igor Dzedzic (Polska Akademia Nauk)
Alexander Klimek (Polska Akademia Nauk)
Alexander Rogowski (Uniwersytet Jagielloński)
Kehan Schreiner(Hebrew University)
Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)
Anthony Maverick(Bar-Ilan University)
Mikołaj Żukowski (Uniwersytet Warszawski)
Mateusz Marszałek (Uniwersytet Jagielloński)
Szymon Matysiak (Polska Akademia Nauk)
Michał Niewiadomski (Instytut Stosunków Międzynarodowych)
Redaktor naczelny - Adam Barczuk

1000 kopii.

Wydrukowano w «Aleje Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warszawa, Polska»

Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe

Aleje Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warszawa, Polska

E-mail: info@eesa-journal.com ,

<http://eesa-journal.com/>

Igor Dzedzic (Polska Akademia Nauk)
Alexander Klimek (Polska Akademia Nauk)
Alexander Rogowski (Uniwersytet Jagielloński)
Kehan Schreiner(Hebrew University)
Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)
Anthony Maverick(Bar-Ilan University)
Mikołaj Żukowski (Uniwersytet Warszawski)
Mateusz Marszałek (Uniwersytet Jagielloński)
Szymon Matysiak (Polska Akademia Nauk)
Michał Niewiadomski (Instytut Stosunków Międzynarodowych)
Editor in chief - Adam Barczuk

1000 copies.

Printed in the "Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warsaw, Poland»

East European Scientific Journal

Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warsaw, Poland

E-mail: info@eesa-journal.com ,

<http://eesa-journal.com>