МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРЕМЕНЧУЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ОСТРОГРАДСЬКОГО
ІНСТИТУТ ЕЛЕКТРОМЕХАНІКИ, ЕНЕРГОЗБЕРЕЖЕННЯ
І СИСТЕМ УПРАВЛІННЯ

ІНЖЕНЕРНІ ТА ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Том 7 № 2

Кременчук • КрНУ • 2019

ISSN 2307-9770

DOI 10.30929/2307-9770.2019.07.02

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

Чорний Олексій Петрович, д-р техн. наук, професор,
директор Інституту електромеханіки, енергозбереження і систем управління Кременчуцького національного університету
імені Михайла Остроградського

РЕДАКЦІЙНА РАДА

Поясок Тамара Борисівна, д-р пед. наук, проф.,
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, Україна.

Беспарточна Олена Іванівна, канд. пед. наук, доц.,
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, Україна.

Солошич Ірина Олександрівна, канд. пед. наук, доц.,
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, Україна.

Почтовюк Світлана Іванівна, канд. пед. наук, доц.,
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, Україна.

Грицюк Олена Сергіївна, канд. пед. наук, доц.,
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, Україна.

Кобиланська Ірина Миколаївна, канд. пед. наук, доц.,
Вінницький національний технічний університет, Україна.

Siviakova Galina, Cand. Sc., Associate Professor,
Karaganda State Industrial University, Kazakhstan.

Технічний редактор

Істоміна Наталія Миколаївна,
старший викладач, Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського

Журнал публікує після подвійного сліпого рецензування та перевірки на оригінальність статті, які містять результати досліджень з питань розвитку науки і освіти, впровадження нових результатів фундаментальних і прикладних досліджень у галузі педагогічних наук.

Видається за рішенням Вченої ради Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського (протокол № 8 від 18 квітня 2019 р.).

Науково-практичний журнал з 29.09.2015 р. внесений до Переліку фахових видань, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата педагогічних наук.

Журнал надсилається до провідних наукових бібліотек України, реферується у Національній бібліотеці України імені В. І. Вернадського. Журнал індексується у загальнодержавній базі даних «**Україніка наукова**» (реферативний журнал «Джерело»), міжнародних наукометричних базах даних: «**IndexCopernicus**», «**Polska Bibliografia Naukowa**», та «**Google Scholar**».

Журнал видається з лютого 2013 року.

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

**KREMENCHUK MYKHAILO OSTROHRADSKYI
NATIONAL UNIVERSITY**

**INSTITUTE OF ELECTROMECHANICS, ENERGY SAVING
AND CONTROL SYSTEMS**

ENGINEERING AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Volume 7 № 2

Kremenchuk • KrNU • 2019

ISSN 2307-9770

DOI 10.30929/2307-9770.2019.07.02

EDITOR-IN-CHIEF

Chorny Oleksii Petrovych, Doctor of Sciences (Engineering), Professor,
Director of Institute of Electromechanics, Energy Saving and Control Systems at Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University

EDITORIAL BOARD

Poyasok Tamara Borysivna, Doctor of Sciences (Education), Professor,
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University, Ukraine.

Bespartochna Olena Ivanivna, Candidate of Science (Education), Associate Professor,
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University, Ukraine.

Soloshych Iryna Oleksandrivna, Candidate of Science (Education), Associate Professor,
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University, Ukraine.

Pochtoviuk Svitlana Ivanivna, Candidate of Science (Education), Associate Professor,
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University, Ukraine.

Hrytsiuk Olena Serhiivna, Candidate of Science (Education), Associate Professor,
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University, Ukraine.

Kobylianska Iryna Mykolaivna, Candidate of Science (Education), Associate Professor,
Vinnytsia National Technical University, Ukraine.

Siviakova Galina, Cand. Sc., Associate Professor,
Karaganda State Industrial University, Kazakhstan.

Technical Editor

Nataliia Istomina, Senior Lecturer, Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University.

The journal publishes only original and peer-reviewed articles containing new results of fundamental and engineering research at educational science.

The journal is published by the decision of the Scientific Council of Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University (Record № 8 of 19 April, 2019).

On 29 October, 2015 the journal was registered in the List of the specialized editions for the research results of doctoral and candidate theses in Pedagogical to be published in.

The journal is presented in the top research libraries of Ukraine, referred in the Vernadsky National Library of Ukraine. The journal is indexed by national database «**Ukrainika Naukova**» («Dzherelo» abstract journal), international databases: «**IndexCopernicus**», «**Polska Bibliografia Naukowa**» and «**Google Scholar**».

The journal has been published since February 2013.

TABLE OF CONTENT

IMPLEMENTATION OF NEW FORMS AND METHODS OF EDUCATIONAL PROCESS ORGANIZATION AT HIGHER EDUCATION INSTITUTION: HISTORY AND MODERN

Human brain and computer: the fundamental causal differences in neuronal networks and electrical networks	
Soloviov O.....	10
Theoretical and methodological bases of organization of cooperative education in higher educational institutions	
Zelenska L., Zelenskyi B. R.	19
The organizational-pedagogical activity of the kharkiv state teachers' institute in the post-war period	
Bondarenko A.	30
Background of the formation of the modern system of musical and aesthetic education primary school students in the Republic of Korea	
Kim O.	38
Linguistic aspects of studying phrasal verbs	
Shokarova N.	50
Development of innovative culture of the head of educational establishment: foreign experience analysis	
Kozlov D.....	59

MODERN TRENDS OF PROFESSIONAL EDUCATION DEVELOPMENT

Methodological basis of forming organizational competence of future specialists in service industry	
Ohui S.	71
The current state of professional adult education in the Republic of Belarus	
Chernychko N.	80
Formation of responsibility of a future specialist – important requirement of professional training of modern power engineering students	
Shamardina V., Anishchenko M., Lazurenko O.....	90

INNOVATIONS IN USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AT EDUCATION

Principles of visual evaluation of test results using the emotional component Yudina A., Chorny O., Serhienko S.	98
Information and education environment as a condition of senior students' cognitive activity growing using ICT Grytsiuk O., Shapoval O., Opryshko A.	105
European Universities Experience in Distance Education Dernova M.	114
Experience of applying and integrating of the online education system on a base of Moodle platform into the university's educational environment Slavko G., Serhienko S.	126
Study of general technical disciplines via interactive audiovisual tools in conditions of informational and educational environment Dotsenko N.	137

PSYCHOLOGICAL PROBLEMS AT MODERN EDUCATION

Sense of humor in process of decision-making among students Bilous R., Valverde Cota B., Braha S.	150
Humanistic ideas in O. Stronin' scientific-practical works Herasymenko L.	160
Political self-determination of Ukrainian youth Lebedynska A.	170
Empirical indicators of the level of stress resistance in students of humanitarian and technical specialties Litvinova O., Fedorenko S.	181
Psychological peculiarities of the communicative culture of the teacher Davydova O.	190
Paper Preparation Guidelines	200
List of Authors	203

ЗМІСТ

ВПРОВАДЖЕННЯ НОВИХ ФОРМ І МЕТОДІВ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

Мозок людини і комп'ютер: фундаментальні причино-наслідкові (каузальні) відмінності в нейронних та електричних мережах Соловійов О. В.	10
Теоретичні і методичні засади організації кооперативного навчання у закладах вищої освіти Зеленська Л. Д., Зеленський Б. Р.	19
Організаційно-педагогічна діяльність харківського державного учительського інституту в повоєнний період Бондаренко А. С.	30
Передісторія формування сучасної системи музично-естетичного виховання молодших школярів в Республіці Корея Кім О. О.	38
Лінгвістичні аспекти вивчення фразових дієслів Шокарьова Н. С.	50
Розвиток інноваційної культури керівника закладу освіти: аналіз зарубіжного досвіду Козлов Д. О.	59

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Методологічні основи формування організаційно-методичної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування Огуй С. В.	71
Сучасний стан професійної освіти дорослих у Республіці Білорусь Черниченко Н. О.	80
Формування відповідальності майбутнього фахівця – найважливіша вимога професійної підготовки сучасних студентів-енергетиків Шамардіна В. М., Аніщенко М. В., Лазуренко О. П.	90

ІННОВАЦІЇ У ВИКОРИСТАННІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Принципи візуальної оцінки результатів тестування з використанням емоційної складової	
Юдіна А. Л., Чорний О. П., Сергієнко С. А.	98
Інформаційно-освітнє середовище як умова активізації пізнавальної діяльності учнів засобами ІКТ	
Грицюк О. С., Шаповал О. А., Опришко А. В.	105
Досвід європейських університетів в організації дистанційної освіти	
Дернова М. Г.	114
Досвід упровадження та інтеграції системи онлайн-навчання на платформі Moodle у освітній простір університету	
Славко Г. В., Сергієнко С. А.	126
Вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища за допомогою інтерактивних аудіовізуальних засобів	
Доценко Н. А.	137

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Почуття гумору у процесі прийняття рішень студентами	
Білоус Р. М., Валверде Кота Б., Брага С. Ю.	150
Гуманістичні ідеї в науково-практичному доробку О. Строніна	
Герасименко Л. В.	160
Політичне самовизначення українського юнацтва	
Лебединська Г. О.	170
Емпіричні показники рівню стресостійкості у студентів гуманітарних та технічних напрямів навчання	
Літвінова О. В., Федоренко С. А.	181
Психологічні особливості комунікативної культури вчителя	
Давидова О. В.	190
Правила оформлення статей	198
Перелік авторів	202

ВПРОВАДЖЕННЯ НОВИХ ФОРМ І МЕТОДІВ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

IMPLEMENTATION OF NEW FORMS AND METHODS OF EDUCATIONAL PROCESS ORGANIZATION AT HIGHER EDUCATION INSTITUTION: HISTORY AND MODERN

DOI <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.01>
UDC 159.91:004:330

Human brain and computer: the fundamental causal differences in neuronal networks and electrical networks

Soloviov O.*

Kremenchuk Mikhaïlo Ostrogradskyi National University, Kremenchuk, Ukraine

Received: 20.03.2019

Accepted: 10.04.2019

Abstract Paper describes fundamental differences between informational processes taking place in human brain and computer system. It is pointed out that even though both human brain and a computer generate new information by integrating data which is already fixed in the memory (i.e. 'old' information) they use different forms of determinism to obtain this new information. In the electrical networks of a computer classical (Newtonian) physic determinism takes place. Whereas in the neuronal networks of the brain a causal form of psychic (subjective) determinism occurs. This causal form described as 'self-determination', which is accomplished by means of mental processes. The structural and functional features of psychic (subjective) causality are characterized. There is discussion and arguments for impossibility of mental processes in the context of objective informational systems and for hierarchies of neuronal network. It is mentioned that the evolutionally formed neuronal networks carry out mental processes only when so-called phenomenon of 'physical causal gap' is present in the plastically changeable form.

Keywords: information, determinism, computer system, neuronal networks, self-determination, 'physical causal gap'

Мозок людини і комп'ютер: фундаментальні причинно-наслідкові (каузальні) відмінності в нейронних та електричних мережах

Соловійов О. В.

Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, Кременчук, Україна

Анотація У статті описані фундаментальні відмінності між інформаційними процесами, що відбуваються в людському мозку та комп'ютерній системі. Вказується, що, незважаючи на те, що і людський мозок і комп'ютер генерують нову інформацію шляхом інтеграції даних, які вже зафіксовані в пам'яті (тобто "старої" інформації), вони використовують різні форми детермінізму для отримання цієї нової інформації. У електричних мережах комп'ютера має місце класичний (ньютонівський) фізичний детермінізм. Тоді як у нейронних мережах мозку відбувається каузальна форма психічного (суб'єктивного) детермінізму, пов'язаного з причинно-наслідковими можливостями інформації. Ця каузальна форма описується як «самодетермінація», що здійснюється за допомогою психічних процесів. Охарактеризовано структурно-функціональні особливості психічної (суб'єктивної) причинності. Здійснюється дискусія і наводяться аргументи про неможливість психічних процесів в контексті об'єктивних інформаційних систем. Зазначено, що еволюційно сформовані нейронні мережі здійснюють психічні процеси тільки тоді, коли в пластично змінній формі нейронних мереж мозку присутній так званий феномен «фізичного причинного розриву».

Ключові слова: інформація, детермінізм, комп'ютерна система, нейронні мережі, самодетермінація, «фізичний причинний розрив».

*

Corresponding Author: Soloviov Oleh Volodymyrovych. Phone: +38(050) 425-99-24. E-mail: oleg@iws.com.ua
Kremenchuk Mykhailo Ostrogradskyi National University,
vul. Pershotravneva, 20, Kremenchuk, Poltava Region, Ukraine, 39600.

Відповідальний автор: Соловійов Олег Володимирович. Тел. +38(050) 425-99-24. E-mail: oleg@iws.com.ua
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського,
вул. Першотравнева, 20, м. Кременчук Полтавської обл., Україна, 39600.

Мозг человека и компьютер: фундаментальные причинно-следственные (каузальные) различия в нейронных и электрических сетях

Соловьев О. В.

Кременчугский национальный университет имени Михаила Остроградского, Кременчуг, Украина

Аннотация. В статье описаны фундаментальные различия между информационными процессами, происходящими в человеческом мозге и компьютерной системе. Указывается, что, несмотря на то, что и человеческий мозг и компьютер генерируют новую информацию путем интеграции данных, которые уже зафиксированы в памяти (то есть "старой" информации), они используют различные формы детерминизма для получения этой новой информации. В электрических сетях компьютера имеет место классический (ньютоновский) физический детерминизм. Тогда как в нейронных сетях мозга происходит каузальная форма психического (субъективного) детерминизма, связанного с причинно-следственными возможностями информации. Эта каузальная форма описывается как «самодетерминация», осуществляемая с помощью психических процессов. Охарактеризованы структурно-функциональные особенности психической (субъективной) причинности. Осуществляется дискуссия и приводятся аргументы о невозможности психических процессов в контексте объективных информационных систем. Отмечено, что эволюционно сложившиеся нейронные сети осуществляют психические процессы только тогда, когда в пластически переменной форме нейронных сетей мозга присутствует так называемый феномен «физического причинной разрыва».

Ключевые слова: информация, детерминизм, компьютерная система, нейронные сети, самодетерминация, «физический причинная разрыв».

I Introduction

Despite significant progress in understanding of human brain function in recent decades, the fundamental principles of the information processing in its neuronal networks remain poorly elucidated [4,12,15,16]. In this study the structural analysis of causality implemented in neuronal networks of a human brain will be elaborated. We investigate the principles which demonstrate information processing in two systems — in the evolutionally formed human brain and in an artificially created computer, compare these two systems performing informational operations. In our opinion, fundamentally different forms of cause-and-effect relations take place in these 'computing' networks. It is important to take into consideration mental (subjectively provided) processes realized by the neuronal networks of the human brain, because it is these mental processes that carry out informational operations, which are theoretically not feasible in the context of only objectively active neuronal networks. We mean first of all such informational operations as subjective evaluation information, subjective comparison of information and subjective choice of information which are proceeded in active human brain.

Hence, **the purpose** of this paper consists in showing a way of functional including of mental processes in operating of information in the brain as a needed factor. Particularly, we make an attempt to show that the neural networks of the human brain which are carrying out mental processes, function only in order to carry out, at each certain moment of a person's interaction with his/her environment, when a shortage of information is found in the person, mental processes urged to eliminate this shortage. Achievement of this purpose allows us to indicate significant structural characteristic of neuronal networks of the brain which is connected with their information operation function and using mental processes. In addition, a clear functional boundary between functional opportunities of a human brain and the modern computer will be found. It, in turn, will allow outlining the border of a complementarity of human intelligence and "intellectual" opportunities of modern computers.

Eleven years ago one of the authors of this work have done an attempt to find the way to show the need to include mental (subjectively carried out) processes in objective activity of neuronal networks which produce these mental processes as a factor of operating information. But now the situation obviously changed to the best thanks to some works indicating this function [3,8]. So, we seek to show that information network

researchers lose much when ignoring the specificity of mental processes carried out by the neural networks of the human brain as specific informational processes.

II Materials and Methods

Obvious differences and similarities of informational processing in the brain and computer. We need to point out the external, i.e. given to us explicitly (phenomenologically), characteristics of information processes in the brain and a computer. There are next certain differences of these processes.

While the human brain principally may carry out behaviors independently from the environmental factors, the goals for a computer are set principally from outside, i.e. by the human brain. But it means that the directivity (intentionality) of the information processes proceeding in the electrical nets of a computer is formed in neural networks of a human brain, but not in electrical networks of a computer itself. According to this statement we may assume that the structure of electrical activity proceeding in a computer is formed or determined by the networks of a human brain.

The information processes in the brain accompanied by mental phenomena (sensations, psychic images, emotions, thoughts, ideas etc.) [1,2,5,11] realized by specialized neural networks, whereas a computer realizes its information 'activity' only by means of purely physical electric phenomena. It is for this reason we may say that the information processes in the brain can display contents of the past and the future, i.e. 'pictures' of the past and probable future can be displayed via mental images of the human brain. Whereas the information processes taking place in a computer are 'simple' physical electric processes reflecting the present moment, they principally cannot carry out any mental processes, which may reflects the past and the probable future. The first of these two points will help us to find functional specificity of acting of informational networks in the brain and a computer. The second one will allow revealing structure of causality in active neuronal nets by means of which events of the past and probable future may determine the present activity of live systems.

One of the essential similarities of information processing in the brain and a computer is the presence of numerous relays (switching devices) of the streams of electricity (in networks of a computer) and bioelectricity (in the brain). In the computer networks (in the processor and memory) as well as in the neural networks of the brain (literally in its every functionally significant structure), there are huge quantity of switching devices (relays) regulating streams of electricity (in a computer) and bioelectricity (in the brain). In the computer, it is transistors, thyristors, etc. In the brain, it is synapses located between the neurons and their nets. This structural similarity is necessary for clarifying how the information processes in the networks of the brain are self-regulating, and in the electrical networks of a computer are not.

The function of activity mental processes in the framework of objective informational systems. Classical (Laplace, Newtonian) physics only knows one form of causality where 'cause' and 'effect' are confined to the present moment. Hence, there is no intermediate informational variable that could somehow interfere with the transfer of energy and its vector from the physical cause to the physical effect. However, it is well accepted by numerous humanitarian sciences including psychology that human interaction with the environment is characterized by freedom. Human physical (objective) actions are determined not so much by physical inputs but by the information about past fixated in the human brain. And human behavior is determined by the goals formulated in the context of a probabilistic future.

Indeed, the human body, being, undoubtedly, a physical body, does not behave as a 'simple' physical (or, even biological) body. For example, a boxer who takes a heavy blow in the chest does not simply drop to the surface of the ring having received sufficient amount of kinetic energy. On the contrary, being guided by his socially formed will to win the fight and by anticipation of the effect of the blow, the boxer executes maneuvers unpredictable for the opponent and the audience. In other words, his physically, objectively functioning body is governed by laws that are different from those determined by classical physical determinism.

'Being guided by his goal', 'anticipating' and 'having felt a possibility' mean that something which we call a psychic phenomenon, a subjective factor is wedged into the process of causation of objective physical

movements of the human body. We cannot refer to the human body as 'a simple physical body' because it may be controlled by mental phenomena carried out in the human brain [1,2,7,13,17,18]. And if the human body really had been 'a mere physical body', it would have simply taken the shape imposed on it at a given moment by external and internal physical conditions but not human social aims and wishes. We can tell the same about the programmer and the computer user: their actions with the keyboard are the result of their mental activity by means of which their social purposes and desires are fulfilled.

There are fundamental features of self-regulated human movement, and method of introspection is the most appropriate for this purpose. By 'looking inward', i.e. directing attention towards the contents of one's mentation, one examines his/her sensations, emotions, images, thoughts, their structure and dynamics, and their functional relationship to the objective behaviors. For example, analyzing the contents of our own mentality at one point of solving our practical problems, we discover the following fact: in order for our body to change space coordinates it is necessary that we desire of this changing and this desire in the sphere of our mentality be embodied in a certain mental image reflecting the purpose of this movement. It is the information fixed in this mental image that will set the vector of our body movement in the environment coordinate grid. For instance, individual to get certain place in town, by means of mentality 'construct' an imaginative model of trajectory to the destination and this imaginative model determines the trajectory of real movement. In other words, something and what we call a mentality, subjectively realized phenomenon, determines, and systematizes physical processes in our neurons and muscles in a way which is still unclear. Here, we have necessity of identifying the structure of causality which allows the human brain to carry out free human behavior. This causality is realized by mental phenomena with "built-in" future goal and information about the past, used for executing a purposeful behavior [6]. At the same time, we are unable to explain the phenomenon of goal-directed behavior in terms of classical determinism. This new representation of determinism must include both the information factor (mental images contain the information about the past), and the subjectivity factor (prejudgment) — qualitative assessment of objects in terms of 'good' or 'bad', 'pleasure or displeasure' [18]. Emotions, for example, are a concrete form of assessment of information in the brain [8].

Indeed, only informational operations justified by the properties of mental processes can conceptually occur in our mentality sphere and cannot occur in neuronal networks themselves without 'their' mentality. There are several of these information operations which proceed only in the mentality sphere. First, subjective assessment of information, i.e. qualitative assessment of information in terms of 'good or bad', 'pleasure or displeasure' occurs. This subjective (prejudged) assessment of objects (information about them) determines the purposefulness of information processing by selecting only biologically or socially relevant information from the memory bank stored in the networks of the brain and directing the process of perception (restoring information for the future) and information integration for forming behavioral acts. In this case the sphere of mentality becomes a subjective epicenter of information processing that is carried out by the objectively active networks of the brain. However, it appears that objectively acting neuronal networks, by themselves, without mental phenomena generated within them, are unable to integrate information giving a specific behavior directed by a goal. Second, mental processes carry out a function of subjective comparing the information that is fundamentally different from that of computer systems (the latter can only operate information processes by quantitative computing). Such subjective informational operation of comparing principally cannot be carried out in the context of objective processing. Third, only in the context of mental processes it is possible to make a subjective choice of the future (because a subjective choice cannot be made without subjective assessment and subjective comparison).

So, when we model our future, objectively active neuronal networks, without mental processes carried out by them, cannot be utilized because they do not possess a capacity to subjectively evaluate information. Thus, neuronal networks generating mental processes may function 'with a sole purpose' of forming these mental processes. Indeed, human subject (as an evolutionary highest form of subjective evaluation of information and, thus, as the highest operator of information in the sphere of mentality) may 'see' the information about the past in the form of mental images [8]. Using this information about the past, human

subject may carry out three subjective information operations — evaluation of information fixed in networks of the brain, comparing and choice the most adequate information for solving problem in a situation of its deficiency. So, in our opinion, human on the basis of these three subjective information operations may create his own mental models of the future for causing objective environment by means of muscle movements.

Based on the fact that the subjective events may determine objective events the question arises: how in neural networks of a brain such cause-and-effect relations between mental and objective phenomena can occur? (Because we see that our plans for the future, anyway, have property to be embodied in structure of our movements by means of the bioelectric streams created in a brain going to muscles). In this case it is quite reasonable to assume that in the brain such functional relations which carry out determination of objective activity operated neural networks (for example, motor networks) by operating (more "competent") neural networks are formed. Further it will be shown that such hierarchical neuronal causal relationships are really provided on the basis of 'information competence' of higher organized networks in the human brain and that such hierarchical relationships may be realized only by the mental phenomena.

III Results

Processing of information in the neuronal networks of a human brain by means of mental processes. The person exists in essentially probabilistic world where novelty is one of its main attributes. Human society represents such an environment perpetually filled with novelty, where each individual with his/her inherent freedoms represents a source of uncertainty for every other person. But the boundaries of free choice of every person are based on the continuum of personal memory. For instance, when a programmer create a new program and appropriate 'text' to describe it, he 'extracts' from his personal memory the data regarding a multitude of his past interactions with the social environment (the rules of creating programs, meanings of words of a programming language, acquisition of factual knowledge from books and lectures, etc.). Whenever we are exposed to new stimuli requiring new and yet adequate to this novelty behavioral response, we need to accumulate new information in order to use it in solving problem. Thus, the objective motor acts of the programmer, which, include the final version of the program into a computer partially are determined by a multitude of past events fixed in his brain. Apparently, this act of determination of objective motor actions of the programmer by his personal experience can't be realized by classical physical way because within a classical physical paradigm for the past 'it is forbidden' to cause the present.

Person is a being who capable to answer from the first time in new situations by principally new motor acts (structurally or from the point of view of their semantic context). We also know that the human brain is the extremely complex neural network which process information in the direction from sensory structures to motor structures (see Fig.1).

Fig. 1. Scheme of processing of information in the neuronal networks of a human brain by means of mental processes

In this case we need answer the question: how in the case when a person answers a new irritant for the first time by new and, nevertheless, by the adequate behavioral act, we can explain how the bioelectric impulses being operating signals, can find neural pathways corresponding to this adequacy from a sensory input to a motor output? For these pathways couldn't be created because of novelty of an irritant or of a motor act.

Thus, any act of determination of objective motor actions of the programmer by his personal experience can't be realized by classical physical way (in general, any act of determination of objective motor actions of any human can't be realized by classical physical way). It becomes possible only when the information factor is included in the classical causal chain of neuronal events in human brain. And we already have seen that in the real networks of a human brain this information factor is generated by means of mental phenomena (see Fig1). The neuronal networks that carry out mental processes of accumulation, storage of information and modeling of the future interactions with environment on the basis of this integrated information function under the conditions of impossibility of conducting direct physical (bioelectrical) control signals from the sensory structures to the corresponding motor structures (see Fig.1). We call this phenomenon '*the classical physical causality gap*' ('*Causal Gap*'). And mental phenomena act as a specific deterministic informational factor that allows bridging this 'Gap' in the neuronal networks because of 'their ability' to be 'the instrument' of storage and use information accumulated during life-span.

IV Discussion

Causality in the neuronal networks, which generate mental processes. Human mentality represents functional epicenter of information processing in the brain, where all information processed subjectively. Such structures of the human brain as the limbic system and its satellites carry out the function of subjectivity, i.e. qualitative assessment (in terms of 'good or bad', 'pleasure or displeasure') of information fixed in networks of the brain specialized in restoring information for future. This subjective assessment of information in the brain gives rise to the specific informational processes that we treat here as mental phenomena. These mental phenomena are characterized by subjectivity that provides the vector and the purpose of further information processing. The phenomenon of subjectivity gives human perception, human thinking, human memory a goal-directed quality: only probabilistically relevant information is perceived, fixed, and processed in the brain in order to form an adequate response for the given problem posed by the novel environment. For example, when a human mind is engaged in solving a problem posed by the social realm, it is guided by human desires, inclinations, motives, and values, which guide not only our thoughts, but also our objective behaviors determined by these thoughts.

In order to explain how the remote past determines future objective behavior of a person, it is necessary to assume that an important quality of this subjective system of causality in the human brain is its self-determination. At any given moment two types of neuronal networks can be functionally distinguished in the brain — on the one hand hierarchically higher controlling networks and on the other hand lower subordinate networks [18]. Furthermore, operating neuronal networks execute their control over operated neuronal networks via mental phenomena, which enable operation networks purposeful integration of information fixated in subordinate networks and thus ensure purposeful behavior. Such hierarchic functional connections between 'more informed' neural networks and the networks subordinated to them we call here self-determination. The activity of the subordinate neuronal networks of the brain enables the controlling networks to develop the most appropriate integration of experience fixed in memory (operated networks) to answer to environmental novelty. Such response is a result of integration of experiences fixed in memory, which can only be integrated via mental processes/phenomena. We can call such form of activity of hierarchies of neuronal networks by self-determination, for on the basis of the information fixed in all the subordinate subnetworks of the brain the controlling subnetwork comes up with one, most adequate solution. Thus, neuronal networks which at this moment carry out operating function start controlling the subordinate networks by the same solution resulted from the integration of the experience fixed in the brain. Such information mutual influences in neural hierarchies can proceed only by mental processes owing to existence in these networks of the classical

physical causal gap postulated above. The essential principle of this neural networks' activity comes to light – "more competent" neural systems operate "less competent". Such functional including of mental processes in mutual information influence of neural networks at each other concretizes realization mechanisms of what B.J. Baars called *global access* [3]. Indeed, controlling neuronal networks in our explanation scheme 'need' to have global access to information fixed in brain memory networks for forming new information in response to environmental novelty.

Such explanatory scheme of the informational activity of neuronal networks of the brain means that between networks storing fragments of memory divorced on the continuum of the time there are physical causal gaps. And such physical causal gaps are the physical (classical) condition of impossibility to integrate memory divorced on the continuum of the time. Such physical causal gaps have to be overcome by mental processes realized within the hierarchical operating-operated relations in neural networks of the brain generating the phenomenon of self-determination.

Mechanism of self-determination can be described with G. Haken's concept of *order parameter*. Haken's synergetic theory [9,10] explains self-determination as the phenomenon of the formation of the so called *order parameter*, i.e. synergistic and coordinated activity of a large number of primarily chaotically acting elements. This *order parameter* secondarily determines the activity of the individual elements of a system. So, *the order parameter* appears as a factor that enables a system to control its individual elements. In the sphere of human mentality, *the order parameter* corresponds to the phenomenon of subjectivity (qualitative evaluation of information, fixed in operated networks), which integrate the activity of neuronal networks that give rise to these mental phenomena. And any human goal formulated by human subjectivity. So, subjectivity appears as a goal-oriented factor, giving direction and trajectory to the informational processes taking place in the human brain. Any informational process in the human brain is guided by goals formulated in terms of human subjectivity which may be explained as one of the forms of phenomenon of *the order parameter*. Turning the focus on how mental phenomena are formed and take on their causal function in the human brain we should first validate hypothetical assertion that in the human brain the classical physical chain of causation is interrupted resulting in a 'causative gap' and mental phenomena appear to bridge this 'gap'. Thus, we should point out how mental phenomena realized by the human brain are formed and acquire their causative function. For this purpose we need to examine if there is any sense in our hypothetical assertion that in the human brain the classical physical chain of causation 'is torn'. And such a way forms a 'causative gap', which is the condition of appearing of mental processes specifically processing information.

If a living system is 'pressured' by the novel environmental factors that are not fixed in its genetic memory or neuronal structure, it needs to respond to new stimuli by motor response which is adequate to this novelty (to this deficit of information). In this situation the living system does not have any created neuronal networks which could easily conduct impulses from the sensory structures to the corresponding motor neurons. But in order to survive and be self-organized in such an ever changing environment, a living system is forced to accumulate and integrate experience (information) for adequate respond to novelty. And it is this process of information accumulation, storage and response that is carried out by means of mental phenomena in the human brain. As Damasio wrote: "Good actions need good images" [8].

We have already mentioned that the subjectivity factor (our motivations, emotions, feelings, value system) is forming by the mutually coordinated activity of the structures of the limbic complex [18,19,20] and sets a directional vector and a course for the informational processes in the whole human brain, i.e. subjectivity determine biologically adequate purposefulness in the human brain. We suggest that the subjectivity factor (how it is formed in the brain is still no clear) realizes not only the fixation of information in the brain but also its integration, and, finally, determines the objective human motor actions on the basis of this integrated information. For example, we mainly memorize information that is emotionally (subjectively) significant for us. Also we recall (extract from our memory) information that we require to solve a certain practical problems, i.e. we recall information because in most cases we evaluate it as necessary, relevant, and subjectively significant. Besides, in the mental sphere the information about various past events can become integrated to form new information adequate to a given novel situation only because of acting of factor of

subjectivity in the brain. For example, a physicist devising a new law uses a multitude of observations and facts obtained from the books, lectures, and experiments over the years. It is clear that in the context of objectively active processes such integration of memory contents is impossible. It can be explained to that objective classical physical causality 'does not allow' any interruption in its functional continuity by any other factors, including informational ones. And mental phenomena is that factor by which information about the past fixed in the brain may appear in the present for 'breaking' classical physical causal chains in neuronal networks by mental models of the future formed on the basis of integration, summation of information about the past. Using Damasio's terminology, information fixed in mental images acts as "the pathbreaking novelty" [8, p.24].

Large numbers of neuronal elements of the brain which store information about various past facts and transmit bioelectrical impulses, transform this information into another form common to all these elements, i.e. into the mental form. This occurs by means of the phenomenon of subjectivity, which allows integration of all this information about the past into new informational complexes (into information about new mathematical formulas, new dancing moves, new design solutions etc.). This is possible only in the sphere of mental phenomena, a sphere of specific informational processes in the human brain. And we see that the probabilistic models of the future generating a specific purpose for objective activity of human organism cannot exist within objective processes of the present activity of neuronal networks. They can only exist in the context of information fixed in the brain neuronal networks and appears only in the form of mental phenomena.

Only by mental images the human subject has opportunity "to see" information about his past fixed in his brain to include it in regulation of the behavior as a causal factor. Thus only by means of mental images human subject is capable to extract from ranks of similar in something past events, regularities which can be used later for formation of adequate mental models of future behavior. But factor of subjectivity just also is operator aspect of processing of information in mental sphere (workspace [3]) solving which events of the past and "fixed in them" regularities are biologically or socially significant for the subject in the future.

V Conclusion

So, we can assume the mental phenomena in adequate structuring of movements implicitly includes the stored life experience of a person. Further, we need to specify how this inclusion of the mental (subjective) phenomena into neural objective (physical, physiological) activity of brain networks is accomplished and what functional structure such brain networks have.

In part 2 of the investigation we should point out how mental phenomena realized by the human brain are formed and acquire their causative function. For this purpose we need to examine if there is any sense in our hypothetical assertion that in the human brain the classical physical chain of causation 'is torn'. And such a way forms a 'causative gap', which is the condition of appearing of mental processes specifically processing information.

References

- [1] Addis, D. R., McIntosh, A. R., Moscovitch, M., Crawley, A. P. & McAndrews, M. P. (2004). Characterizing spatial and temporal features of autobiographical memory retrieval networks: a partial least squares approach. *NeuroImage*, 23(4), 1460-1471.
- [2] Addis, D. R., Wong, A. T., Shaster, D. L. (2007). Remembering the past and imagining the future: Common and distinct neural substrates during event construction and elaboration. *Neuropsychologia*, 45(7), 1363-1377.
- [3] Baars, B. J. (2002). The conscious access hypothesis: Origins and recent evidence. *Trends in Cognitive Science*, 6(1), 47-52.
- [4] Churchland, P. S. (2002). *Brain - Wise. Studies in Neurophilosophy*. Cambridge, MA: The MIT Press/Bradford Books.
- [5] Critchley H. (2003). Emotion and its disorders. *British Medical Bulletin*, 65, 35-47.
- [6] Dudai, Y., Carruthers, M. (2005). Memory: some systems in the brain may be better equipped to handle the future than the past. *Nature*, 434, 567.
- [7] Dyachenko, Yuriy; Nenkov, Nayden; Petrova, Mariana; Skarga-Bandurova, Inna; Soloviov, Oleg. (2018). Approaches to cognitive architecture of autonomous intelligent agent. *Biologically Inspired Cognitive Architectures*, 26. 130-135.
- [8] Damasio, A. R. (1999). *The Feeling of What Happens*. New York: Harcourt Brace & Company.

- [9] Haken, G., Portugali D. (2004). Synergetics, interleveled neuronal nets and cognitive maps. *Synergetics and psychology*, 3, 129-154. [In Russian].
- [10] Haken, H. (1990). *Synergetic Computers and Cognition. A top-down Approach to Neural Nets*. New York: Springer.
- [11] Hebb, D. (1968). Concerning imagery. *Psychological Review*, 75, 466-477.
- [12] Honderich, T. (2004). *On consciousness*. Edinburg: Edinburg University Press.
- [13] Ivanitsky, A. M. (1994) How and what for does brain work result in mental events? In *Second international symposium "Consciousness and brain: Abstracts and definitions of consciousness"* (pp. 16-18). Moscow: Russian Academy of Sciences, Institute of Higher Nervous Activity and Neurophysiology.
- [14] Medalla, M., and Barbas, H., "Anterior cingulate synapses in prefrontal areas 10 and 46 suggest differential influence in cognitive control," *J. Neurosci.*, 30, (48), Dec., 16068- 16081(2010), doi: 10.1523/JNEUROSCI.1773-10.2010.
- [15] Nagel, T. (1974) What is it to be like a bat? *The philosophical review*, 83, 435-450.
- [16] Popper, K. R., Eccles, J. C. (1977). *The Self and its Brain. An Argument for Interactionism*. New York: Springer.
- [17] Soloviov, O. V. (2013). About change of the research paradigm in neurobiology. In *Neuroscience for medicine and psychology* (pp. 304-305). Sudak, Ukraine.
- [18] Soloviov, O. Neuronal networks responsible for genetic and acquired (ontogenetic) memory. *Neurophysiology*. 2015. 47 (5). 419-431
- [19] Voss, J. C. "A review of "Unlocking the emotional brain: Elimination symptoms at their roots using memory reconsolidation," *J. Construct. Psychol.*, 27, 236-240 (2014), doi: 10.1080/10720537.2013.792756.
- [20] Woollett, K., and Maguire, E. A. "Acquiring "the Knowledge" of London's layout drives structural brain changes," *Curr. Biol.*, 21, Iss. 24, Dec., 2109-2114 (2011), doi: 10.1016/j.cub.2011.11018.

Соловйов Олег Володимирович,
доктор психол. н., доцент, професор,
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського,
вул. Першотравнева, 20, м. Кременчук Полтавської обл., Україна, 39600.
Тел. +38(050) 425-99-24. E-mail: oleg@iws.com.ua

Soloviov Oleh Volodymyrovych,
D.Sc. (Psychol.), Associate Professor, Professor
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University,
vul. Pershotravneva, 20, Kremenchuk, Poltava Region, Ukraine, 39600.
Phone: +38(050) 425-99-24. E-mail: oleg@iws.com.ua

Citation (APA):

Soloviov, O. (2019). Human brain and computer: the fundamental causal differences in neuronal networks and electrical networks. *Engineering and Educational Technologies*, 7 (2), 10–18. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.01>

Цитування (ДСТУ 8302:2015):

Соловйов О. В. Мозок людини і комп'ютер: фундаментальні причинно-наслідкові (каузальні) відмінності в нейронних та електричних мережах / Інженерні та освітні технології. 2019. Т. 7. № 2. С. 10–18. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.01>

Обсяг статті: сторінок – 9 ; умовних друк. аркушів – 1,304.

DOI <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.02>
UDC 378.147

Theoretical and methodological bases of organization of cooperative education in higher educational institutions

Zelenska L., Zelenskyi B. R.*

Kharkiv National Pedagogical University named after G. S. Skovoroda, Kharkiv, Ukraine

Received: 20.03.2019

Accepted: 10.04.2019

Abstract. The article proves the expediency of extensive introduction of co-operative learning technology in the educational process in Ukrainian higher educational institutions. The purpose of the research is to reveal theoretical foundations of the co-operative learning technology and to describe the methodical tools of its implementation in the practice of higher educational institutions in Ukraine. In order to achieve the goal a set of research methods is defined: general scientific (source study analysis, descriptive analytical method, comparison, opposition, classification, systematization) and special (historical genesis, comparison) techniques. The use of given methods has permitted to determine the essence of the technology of cooperative learning (structured learning activity of small groups where members are working together (co-operating) to achieve the maximum effectiveness of the learning process); its (the essence's) features (positive interaction, direct support, social competence, own assessment, personal responsibility), teacher functions in terms of the co-operative learning organization (facilitator, assistant, equal member of the group), to uncover the theoretical foundations of the technology of cooperative learning (the theory of social interdependence, the development of cognition (intelligence), the ideas of behaviorism), to describe the basic methods and techniques of organization of cooperative learning (S. Kagan), to give examples and to formulate methodological recommendations for the implementation of the technology of cooperative teaching in the practice of higher education institutions of Ukraine (STAD methods, "Jigso", training in achievement teams, training tournament, team support of individual training, cooperative mutual learning, group research, "Ko-op Ko-op", searching method, "Studying together", three-tiered interviewing, numbering of students, method of discussion by L. Mitin, method of problematic seminar lesson). The emphasis is placed on the fact that the use of these methods has powerful levers for the development of student's motivation for learning, critical thinking skills, cooperation, co-creation, collective action, ability to solve complex problems basing on the analysis of circumstances and relevant information, to approach in a balanced manner to evaluation of alternative ideas and to discuss.

Key words: technology, cooperative education, institutions of higher education, Ukraine, methods, techniques.

Теоретичні і методичні засади організації кооперативного навчання у закладах вищої освіти

Зеленська Л. Д., Зеленський Б. Р.

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харків, Україна

Анотація. У статті доведено доцільність широкого впровадження технології кооперативного навчання в освітній процес закладів вищої освіти України. Сформульовано мету дослідження, що полягає у розкритті теоретичних засад технології кооперативного навчання й характеристиці методичного інструментарію її реалізації в практиці роботи закладів вищої освіти України. Для досягнення мети визначено комплекс методів дослідження: загальнонаукові (джерелознавчий аналіз, описово-аналітичний метод, порівняння, зіставлення, класифікація, систематизація) та спеціальні (історико-генезисний, компаративістський). Застосування названих методів дозволило визначити суть технології кооперативного навчання (структурована навчальна діяльність малих груп, члени яких працюють разом (кооперуються) задля досягнення максимальної ефективності процесу навчання), її ознаки (позитивна взаємодія, безпосередня підтримка, соціальна компетентність, власна оцінка, персональна відповідальність), функції викладача в умовах організації

*

Corresponding Author: Zelenskyi Bohdan Romanovych. Tel. +38 0507868765. E-mail: zelja18061993@gmail.com
Higher School H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
29 Alchevskyh Street, Kharkiv, Ukraine, 61002.

Відповідальний автор: Зеленський Богдан Романович. Тел. +38 0507868765. E-mail: zelja18061993@gmail.com
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
вул. Алчевських, 29, м. Харків, Україна, 61002.

кооперативного навчання (фасилітатор, помічник, рівноправний учасник групи). Розкрити теоретичні основи технології кооперативного навчання (теорія про соціальну взаємозалежність, про розвиток пізнання (інтелекту), ідеї біхевіоризму). Охарактеризувати базові методи й прийоми організації кооперативного навчання (С. Каган), навести приклади й сформулювати методичні рекомендації щодо реалізації технології кооперативного навчання в практиці роботи закладів вищої освіти України (методи СТАД, «Джигсо», навчання в командах досягнень, навчального турніру, командної підтримки індивідуального навчання, кооперативного взаємонавчання, групового дослідження, «Ко-оп Ко-оп», пошуковий метод, «Навчаємося разом», триступеневе інтерв'ювання, нумерація студентів, метод дискусії Л. Мітіної, метод проблемного семінарського заняття). Акцентовано увагу на тому, що використання цих методів має потужні важелі для розвитку мотивації студентської молоді до навчання, формування навичок критичного мислення, співпраці, співтворчості, колективної дії, умінь розв'язувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, виважено підходити до оцінювання альтернативних думок і вести дискусію.

Ключові слова: технологія, кооперативне навчання, заклади вищої освіти, Україна, методи, прийоми.

Теоретические и методические основы организации кооперативного обучения в учреждениях высшего образования

Зеленская Л. Д., Зеленский Б. Р.

Харьковский национальный педагогический университет имени Г. С. Сковороды, Харьков, Украина

Аннотация. В статье доказана целесообразность широкого внедрения технологии кооперативного обучения в образовательный процесс высших учебных заведений Украины. Сформулирована цель исследования, которая заключается в раскрытии теоретических основ технологии кооперативного обучения и характеристике методического инструментария ее реализации в практике работы высших учебных заведений Украины. Для достижения цели определен комплекс методов исследования: общенаучные (источниковедческий анализ, описательно-аналитический метод, методы сравнения, сопоставления, классификации, систематизации) и специальные (историко-генезисный, компаративистский). Применение названных методов позволило определить суть технологии кооперативного обучения (структурированная учебная деятельность малых групп, члены которых работают вместе (кооперируются) для достижения максимальной эффективности процесса обучения), ее признаки (позитивное взаимодействие, непосредственная поддержка, социальная компетентность, собственная оценка, персональная ответственность), функции преподавателя в условиях организации кооперативного обучения (фасилитатор, помощник, равноправный участник группы). Раскрыть теоретические основы технологии кооперативного обучения (теория о социальной взаимозависимости, о развитии познания (интеллекта), идеи биовиоризма). Представить характеристику базовых методов и приемов организации кооперативного обучения (С. Каган), привести примеры и сформулировать методические рекомендации по реализации технологии кооперативного обучения в практике работы высших учебных заведений Украины (методы СТАД, «Джигсо», обучение в командах достижений, учебный турнир, командная поддержка индивидуального обучения, кооперативное взаимообучение, групповое исследование, «Ко-оп Ко-оп», поисковый метод, «Учимся вместе», трехступенчатое интервьюирование, нумерация студентов, метод дискуссии Л. Митиной, метод проблемного семинарского занятия). Акцентируется внимание на том, что использование этих методов имеет мощные рычаги для развития мотивации студенческой молодежи к обучению, формирования навыков критического мышления, сотрудничества, сотворчества, коллективного действия, умений решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешенно подходить к оценке альтернативных мнений и вести дискуссию

Ключевые слова: технология, кооперативное обучение, высшие учебные заведения, Украина, методы, приемы.

I Вступ

Одним із ключових завдань ЗВО України є підготовка конкурентоспроможних фахівців, які не тільки на професійному рівні володіють основами спеціальності, але й здатні виражати особистісну соціальну позицію, власне ставлення до матеріалу, що вивчається, висувати нові ідеї, пропозиції, проекти. Такий підхід вимагає перегляду знаннєвої парадигми у вищій школі, широке впровадження інтерактивних методів і технологій навчання, які слугують підвалинами формування в майбутніх фахівців навичок критичного мислення, співпраці, співтворчості, колективної дії, умінь розв'язувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, виважено підходити до оцінювання альтернативних думок і вести дискусію. За таких умов студент перетворюється із об'єкта впливу на суб'єкта взаємодії, що значно підвищує його умотивованість і активність у процесі навчання.

Однією з таких технологій є технологія кооперативного навчання, в основі якої лежить структурована навчальна діяльність малих груп, члени яких працюють разом (кооперуються) задля досягнення максимальної ефективності процесу навчання. Теоретичні засади кооперативного навчання знайшли висвітлення в працях Л. Виготського [15], Дж. Дьюї [18], С. Кагана [7; 8], Ж. Піаже [21] та ін. Однак сама технологія організації кооперативного навчання детально розроблялася трьома групами американських учених із університету Джона Хопкінса (Р. Славін) [12], університету Мінесота (Р. Джонсон і Д. Джонсон) [5; 6] та Каліфорнійського університету (Е. Аронсон) [2]. На сьогодні у світовій педагогічній думці існує спеціальний напрям досліджень (collaborative learning), пов'язаний з організацією навчання осіб різного віку у складі малих груп (Е. Аронсон [1], [3], Е. Холубек [4], Дж. МакГрегор [10], С. Ренегар [11], М. Вейднер [13] та ін.).

На вітчизняному освітньому просторі визначена проблема знайшла часткове обґрунтування в працях Н. Волкової [14], Н. Гагіної [16], О. Комар [19], Л. Пироженко [23], О. Пометун [22; 23], Г. Селевка [25], В. Стрельнікова [26] та ін. переважно у розрізі інтерпретації інтерактивних методів навчання.

Мета роботи: розкрити теоретичні засади технології кооперативного навчання й охарактеризувати методичний інструментарій реалізації названої технології в практиці роботи закладів вищої освіти України.

II Матеріали і методи дослідження

Для досягнення мети роботи використано комплекс методів дослідження:

- загальнонаукові (джерелознавчий аналіз, описово-аналітичний метод, порівняння, зіставлення, класифікація, систематизація), що забезпечили пошук, обробку й інтерпретацію масиву автентичної літератури, історико-педагогічних та психолого-педагогічних джерел з проблеми дослідження, обґрунтування теоретичних засад кооперативного навчання, визначення його особливостей і умов ефективності, характеристику різновидів кооперативного навчання і методик їх організації в практиці роботи закладів вищої освіти;

- спеціальні: історико-генезисний – дав змогу розкрити еволюцію досліджуваного феномену в часі і просторі; компаративістський – склав основу для порівняння й зіставлення методичного інструментарію організації кооперативного навчання у вітчизняній і зарубіжній вищих школах.

III Результати

У вітчизняному науковому просторі серед дослідників [14; 16; 22; 26] не існує єдиного підходу до тлумачення поняття «кооперативне навчання». Названу дефініцію трактують як вид навчання, метод навчання, технологію навчання. Ми схильні розглядати кооперативне навчання як дидактичну технологію, що дозволяє досягти за допомогою інтенсифікації навчального процесу змін у його процесуальному й результативному аспектах. У процесі реалізації в умовах вищої професійної освіти названа технологія набуває педагогічного змісту, поєднуючи в собі методи, прийоми, засоби навчання, а також різні форми суб'єкт-суб'єктної взаємодії, які в комплексі створюють широкі можливості для формування у студентів самостійності, критичного мислення, оволодіння навичками пізнавальної діяльності і соціальними вміннями.

Зважаючи на це, серед основних ознак кооперативної технології навчання, виділяють такі:

- позитивний взаємозв'язок: успіх кожного студента залежить від доброземності інших членів групи. Студенти у такий спосіб навчаються взаємній відповідальності і роботі в команді;

- безпосередня підтримка: студенти обмінюються думками, джерелами і матеріалами, оцінюють виконання роботи кожним членом команди з метою отримання загального результату;

- персональна відповідальність: кожен студент несе відповідальність за результати групової діяльності й за свою частку роботи, оскільки успіх команди залежить від індивідуальної роботи кожного її члена;

- соціальна компетентність: студенти навчаються взаємній довірі і повазі один до одного, у них формуються уміння й навички керувати діями інших (лідерство), ухвалювати рішення, спілкуватися та долати конфлікти;

- власна оцінка: студенти вчать оцінювати свій внесок в успіх групової роботи, а також оцінювати спільну роботу групи з позиції доцільності обраних методів і виокремлювати причини невдач.

За такої організації освітнього процесу суттєвих змін зазнають функції викладача. Він виступає як фасилітатор, помічник, рівноправний учасник групи, що забезпечує формування в студентів необхідних для співпраці умінь, як-от: координувати свою діяльність з діяльністю партнерів; ставати на позицію інших і змінювати свою; надавати своїм партнерам допомогу і користуватися їхньою допомогою; рефлексувати свої дії і дії інших членів групи; з повагою ставитися до думки кожного; надавати більш високі пріоритети досягненню колективної мети; не допускати переростання розбіжностей в зіткнення позицій та інтересів; запобігати виникненню конфліктів. Його головне завдання полягає в тому, щоб уселити віру в можливість успішного досягнення мети і спонукати студентів до самостійного пошуку.

Підкреслимо, що спроби широкого впровадження кооперативного навчання у практику вищої школи України припадають на кінець 20-х – початок 30-х років XX століття, коли набув поширення бригадно-лабораторний метод навчання. Студентська група поділялася на бригади за різними принципами:

- змішані (в кожен бригаду призначали студентів-відмінників і тих, хто відставав у навчанні);
- за рівнем успішності (у першу бригаду – «відмінників», у другу – «хорошистів», у третю – «трієчників»);
- за місцем проживання.

Кожна бригада навчалася за індивідуальним планом, який містив рекомендації щодо виконання роботи, перелік навчальної літератури, зразки виконання практичних завдань і вправ, а також контрольні запитання. Про результати роботи звітував бригадир, а оцінка виставлялася всім членам бригади на основі поданого звіту. Заліки також складали бригадою, що виключало індивідуальний облік успішності студентів, породжувало безсистемність у набутті знань і нівелювало персоніфікований підхід. Постановою ЦКВКП(б) від 25 серпня 1932 р. цей метод було засуджено.

Утім зарубіжна педагогічна думка (Д. Джонсон, Р. Джонсон, Е. Джонсон-Холубек) й освітня практика довели ефективність кооперації у навчанні. Теоретичні основи кооперативного навчання сформувалися під впливом уявлень про соціальну взаємозалежність, про розвиток пізнання (інтелекту) та ідей біхевіоризму. Пояснення суті соціальної взаємодії належить К. Коффці – одному із засновників гештальтпсихології, ідеї якої набули подальшого розвитку в 20-30-ті роки XX століття у працях К. Левіна. Ученому, зокрема, належить уведення положень, згідно з якими основою будь-якої групи є взаємозалежність між її членами, що створюється завдяки спільній меті, і завдяки якій група виступає динамічним цілим: зміна становища одного члена групи зумовлює зміну становища будь-якого іншого члена цієї ж групи. Джерелом руху групи до спільної мети є наявна в ній напруга [9].

Д. Джонсон і Р. Джонсон обґрунтували теорію соціальної взаємозалежності, згідно з якою дії індивідів, а отже, і результати діяльності групи, визначаються характером наявної між ними взаємозалежності. Так, позитивна взаємозалежність (співробітництво) виступає передумовою того, що члени групи, прагнучи досягти спільних цілей, стимулюють і підтримують один одного, тоді як негативна взаємозалежність (конкуренція, змагання) зазвичай призводить до конфронтації. Якщо ж взаємозалежність відсутня, немає і взаємодії – кожний працює окремо. Розкриваючи суть групової навчальної діяльності, дослідники вказували на те, що кожна група виконує завдання і працює над ним доти, доки всі члени групи повністю не усвідомлять і не виконають свою частку роботи. При цьому спільні зусилля спрямовані на досягнення спільної мети, успіх кожного поділяють його товариші, всіх членів групи очікує «спільна участь».

Щодо впливу кооперації (співробітництва) на розвиток пізнання особистості, то на його користь у науковій літературі наводилися такі аргументи: між людьми, які займаються спільною роботою, обов'язково виникають дискусії, у процесі яких народжуються і розв'язуються «інтелектуальні (пізнавальні) конфлікти», а також переглядаються і коригуються помилкові судження; знання за своєю природою соціальне, воно є результатом колективних зусиль, спрямованих на усвідомлення, вивчення і вирішення конкретних проблем.

Водночас, біхевіористська теорія обстоювала думку про те, що спільні дії, які одержують схвалення, будуть повторюватися. Тому важливе значення має «зовнішній чинник» – об'єктивна оцінка

результатів, досягнутих тими, хто навчається в групі. Кооперативне навчання передбачає надання членам групи стимулів для участі в роботі групи.

Названі теорії вказують на суттєві переваги кооперативного навчання у порівнянні з індивідуальним, а також тим, що ґрунтується на конкуренції. Утім, між цими теоріями існують і суттєві розбіжності. Так, теорія соціальної взаємозалежності вказує на те, що спільні зусилля базуються на внутрішній мотивації, яка породжується внутрішньо особистісними факторами і загальним прагненням досягти поставлених цілей. Натомість біхевіористська теорія навчання наголошує на тому, що кооперативні зусилля збільшуються завдяки зовнішній мотивації отримати винагороду. Теорія соціальної взаємозалежності фокусується на концепціях відносин, які досліджують, що відбувається між окремими особистостями, у той час як когнітивно-розвивальна концепція бере до уваги зміни окремої особистості (наприклад, дисбаланс, інтелектуальні зміни тощо) [17].

Зазначене вище дозволяє аргументовано стверджувати, що кооперація у процесі навчання буде ефективною лише за певних умов. Елементарний розподіл студентів на групи і визначення обсягу групових завдань не гарантує справжньої кооперації. Для цього, по-перше, викладач має постійно дбати про те, щоб кожен студент розумів, що він тісно пов'язаний з іншими, і не може досягти успіху, поки інші не виконають роботу. Позитивний взаємозв'язок удається підтримувати, наприклад, сумуючи загальні оцінки (якщо 90% всіх членів групи відповіли на тест правильно, кожен отримує п'ять заохочувальних балів), розподіляючи матеріал (надавати кожному члену групи частку загальної інформації і вимагати доповнити її інформацією, підготовленою іншими), запроваджуючи додаткові ролі (доповідач, рецензент, опонент, читач тощо). По-друге, стимулювати індивідуальну відповідальність студентів шляхом: а) індивідуального тестування; б) запровадження пояснень кожним студентом одному із членів групи вивченого матеріалу; в) спостереження за групою й фіксації внеску кожного її члена. Студенти вивчають разом те, що згодом зможуть використати індивідуально. По-третє, забезпечувати стимулювання студентами успішності один одного. Організований у такий спосіб когнітивний процес набуває рис вербально пояснювального навчання. Студенти набувають особистісного досвіду щодо того, як розв'язувати проблеми, як навчати своїх однокурсників, як пов'язувати новий матеріал із набутими раніше знаннями. Це зумовлює вияв внутрішньо особистісних стосунків, забезпечує зворотний зв'язок, допомагає учасникам групи краще пізнати один одного на особистісному й професійному рівнях. По-четверте, постійно дбати про формування в студентів навичок соціальної поведінки. Лідерству, умінню приймати рішення, комунікувати, управляти конфліктами, як і академічним навичкам, слід навчати цілеспрямовано й систематично. Співробітництво студентів, котрі не мають відповідних навичок соціальної поведінки, приречене на невдачу. Зазначимо, що процедури і стратегії навчання таким навичкам детально описані у працях зарубіжних учених [1; 3; 5; 6; 13]. По-п'яте, спрямовувати студентів на пошук способів удосконалення групової роботи. Серед таких способів найбільш ефективними є: а) визначення кроків, які виявилися найбільш дієвими у забезпеченні успішної взаємодії й досягненні кожним членом групи поставленої цілі; б) ухвалення рішень щодо того, які моделі поведінки варто розвивати, а які змінювати [17].

Вище зазначене дозволяє аргументовано стверджувати, що успішність реалізації названої технології прямо пропорційно залежить не лише від підготовленості студентів до групової взаємодії, але і від педагогічної майстерності самого викладача, оволодіння ним методами і прийомами організації кооперативного навчання.

IV Обговорення

Результати наукового пошуку засвідчують той факт, що базові методи й прийоми організації кооперативного навчання були розроблені С. Каганом у 1980-1990-і роки. У науковому просторі вони відомі як структури С. Кагана:

- Numbered Heads Together («пронумеровані голови, які працюють разом»);
- Timed PairShare (тимчасова кооперація парами);
- Rally Robin (круглий стіл);
- Pairs Compare (порівняння парами);
- Kinesthetic Symbols (кінетичні символи) [7].

Названі структури, на переконання автора, не вимагають детального планування, спеціальної підготовки і досить прості у використанні. Одні з них регулюють взаємовідносини студентів, котрі працюють в парах, другі – більш прийнятні для організації командної роботи, треті – дозволяють організувати спільну роботу всіх членів академічної групи.

Утім, у національній вищій школі структури С. Кагана зазнали певних модифікацій, проте є широко вживаними. Одні з них є прямим запозиченням відомих зарубіжних практик, інші, – набули своєрідного забарвлення й ґрунтуються на національних традиціях організації кооперації в навчальному процесі. Розкриємо зміст і сформулюємо методичні рекомендації до деяких із них.

1. СТАД (STAD: Student Teams and Achievement). Розробниками цього методу є Р. Славін і його колеги з університету Джона Хопкінса (1984 р.). Для використання названого методу слід завчасно підготувати навчальний матеріал (підручники, посібники, робочі аркуші з переліком завдань) і контрольні запитання, що слугують алгоритмом для вивчення групою певної теми. Етапи реалізації СТАД: 1. Презентація викладачем теорії питання (концепції, процеси, навички). 2. Робота в групах (4-5 осіб) над заздалегідь підготовленим навчальним матеріалом. Завдання групи – допомагати кожному її члену засвоїти навчальний матеріал так, щоб добре написати контрольну роботу. 3. Контрольна робота, що має на меті перевірку якості засвоєного навчального матеріалу. Кожен член групи працює над її виконанням індивідуально. 4. Оцінювання індивідуальних навчальних досягнень. 5. Оцінка роботи групи (підрахунок балів, набраних всіма членами групи).

2. «Джигсо» (Jigsaw – «ажурна пилка»). Метод було розроблено професором Е. Аронсоном в 1978 р. Етапи проведення: 1. Студенти поділяються на групи (4-6 осіб) для виконання завдання, що поділене на декілька частин (логічні або змістові блоки). Кожен член малої групи вивчає конкретне питання (блок). 2. Студенти, котрі вивчали одне й теж питання в різних групах, зустрічаються й обмінюються набутою інформацією як експерти з цього питання. 3. Після спільного обговорення вони повертаються в малі групи і доповідають по черзі суть досліджуваного питання. Студенти зацікавлені в тому, щоб їхні товариші по команді добросовісно виконали своє завдання, оскільки від цього залежить загальна оцінка. 4. На підсумковому етапі викладач запрошує для відповіді на будь-яке питання за вивченою темою одного із членів команди (на вибір).

3. Навчання в командах досягнень. Цей метод кооперативного навчання приділяє особливу увагу «груповим цілям» і успіху всієї групи, досягнення якої можливе лише за умови самостійної роботи кожного члена малої групи в постійній взаємодії з іншими членами над виконанням поставленого завдання. Алгоритм реалізації цього методу такий: 1. Викладач подає оглядову лекцію за новим матеріалом, акцентуючи увагу на тих моментах, за якими команди будуть виконувати індивідуальні завдання. Лекція має бути достатньо ємною за змістом і мати практичну спрямованість. Рекомендовано використання наочності, моделювання й усних експериментів. 2. Студенти працюють над конспектом лекції, допомагаючи один одному засвоїти її зміст. Запитання викладачеві дозволяється ставити лише в тому разі, коли жоден із членів команди не дав на нього відповіді. 3. Виконання індивідуальної роботи кожним студентом. 4. Оцінювання самостійної роботи за прогресивно-порівняльним принципом: студент може поповнити копівку команди лише в тому разі, коли його оцінка за виконану роботу вища за середню його оцінку за попередні роботи. Команда, котра набрала за підсумками вивчення теми найбільшу кількість балів, вважається переможцем.

4. Метод навчального турніру. Проводиться після вивчення нового матеріалу. Під час турніру зустрічаються студенти із різних команд з однаковим рівнем навчальних досягнень. Порядок проведення: 1. студенти розподіляються на групи: перша – студенти з високим рівнем навчальних досягнень, друга – з середнім, третя – з низьким. 2. Кожна група отримує близько 30 пронумерованих карток з питаннями, які розташовані у вільному порядку. 3. Кожен член групи по черзі обирає картку і дає відповідь на питання, інші - дають оцінку відповіді за альтернативною шкалою (1 бал – вірно, 0 балів – невірно). В середньому на кожного студента припадає по 3 картки. Зважаючи на це, викладачу слід підготувати 90 карток трьох рівнів складності.) Після закінчення турніру члени груп повертаються в свої команди і сумують отримані бали. Перемагає команда, котра набрала найбільшу кількість балів.

5. Метод командної підтримки індивідуального навчання. Суть цього методу полягає в наданні малим групам можливості опановувати навчальну програму в індивідуальному темпі. Етапи проведення: 1. Студенти працюють у малих групах над індивідуальними завданнями, у процесі

виконання яких можуть звертатися один до одного за порадою, допомогою чи консультацією. Студенти також можуть перевіряти роботи один одного, допомагати виправляти помилки. Викладач, у свою чергу, спостерігає за роботою малих груп, а також по черзі пояснює новий навчальний матеріал тим групам, які закінчили працювати над індивідуальним завданням. 2. Перевірка виконання індивідуальних завдань покладається на спеціально призначених викладачем студентів із різних груп. Вони отримують листи-відповіді для оперативної перевірки індивідуальних робіт. 3. На завершення засвоєння курсу підводиться підсумок: сумарний навчальний результат за індивідуальними завданнями.

6. Метод кооперативного взаємонавчання. Полягає в постійній взаємодопомозі і взаємній підтримці студентів шляхом взаємоперевірок самостійних робіт, спільного виконання домашніх завдань, пояснення один одному вивченого матеріалу, спільної підготовки до заліків та іспитів. Цей метод доцільно застосовувати в роботі різних за формою навчальних груп: формальних (утворені за визначеними критеріями для розв'язання навчального завдання); неформальних (об'єднані за принципом симпатії, дружби або територіальним принципом); базових (сформовані для розв'язання довгострокових навчальних завдань протягом семестру, навчального року тощо).

7. Метод групового дослідження. Команди утворюються за неформальними ознаками, вивчають питання навчальної теми з метою підготовки групової доповіді і виступу перед групою. Питання за темою розподіляються між командами так, щоб охопити весь навчальний матеріал. Всередині команди кожен студент досліджує конкретне питання, збирає необхідний матеріал, надає його членам групи. На основі зібраних матеріалів формується загальна доповідь команди. За підготовлену доповідь кожна команда отримує групову оцінку.

8. Метод «Ко-оп Ко-оп» (Co-op Co-op). Метод було розроблено С. Каганом у 1986 р. Він спрямований на створення таких умов, за яких виникають і розвиваються природна допитливість, розумова обдарованість і емоційність тих, хто навчається. Названий метод близький до методу групового дослідження, але має одну відмінність: кожен член команди не просто готує матеріал за своєю темою, але й виступає з ним перед членами команди з міні-повіддю. Після того, як сформульовано загальну доповідь команди, спікер спершу виступає з нею перед членами команди і лише потім (із урахуванням пропозицій членів команди і викладача) перед всією групою. Додатково студенти виконують ще й самостійну роботу за всією темою. Підсумкова оцінка групи включає як загальний бал за доповідь, так й індивідуальні бали за виконання самостійної роботи.

9. Пошуковий метод. Групи формуються для розв'язання будь-якого практично спрямованого навчального завдання або виконання прикладного проекту. Реалізація цього методу вимагає постановки завдань високого рівня проблемності і надання малим групам повної самостійності у пошуковій діяльності. Зважаючи на це, групи формуються за неформальною ознакою. Ціль – провести міні-дослідження, яке вимагає творчого винахідницького підходу, щоб зібрати емпіричний матеріал, здійснити статистичну обробку результатів дослідження, сформулювати новизну отриманих результатів, оформити дослідження у вигляді доповіді і пройти процедуру «захисту» основних положень і результатів дослідження перед спеціальною експертною радою, до якої залучені викладачі, студенти, фахівці-роботодавці та ін.

10. Метод «Навчаємося разом». Перший варіант цього методу був розроблений в університеті штату Міннесота в 1987 р. Д. Джонсоном. Етапи проведення: 1. Академічна група поділяється на групи по три-п'ять осіб за рівнем навченості. 2. Кожна мала група отримує одне завдання, котре є складовою навчальної проблеми, над якою працює вся академічна група. У результаті спільної роботи малих груп досягається розв'язання загальної навчальної проблеми. Оцінюється робота малої групи залежно від досягнень кожного студента. 3. Огляду на це, завдання в групах диференціюються за складністю і обсягом. Обов'язковою залишається вимога активної участі кожного члена малої групи у спільній роботі, але з урахуванням індивідуальних можливостей. За рекомендацією розробників цього методу слід особливу увагу приділяти комплектуванню малих груп (ураховувати індивідуальні і психологічні особливості кожного члена групи), а також розробленню завдань для кожної конкретної малої групи.

11. Триступеневе інтерв'ювання. Етапи проведення: 1. В групах із чотирьох осіб студенти утворюють пари і проводять у них інтерв'ю за темою програми. 2. Студенти змінюють ролі, інтерв'ю проводить колишній інтерв'юер. 3. По завершенні інтерв'ю студенти по черзі обмінюються інформацією, отриманою в ході інтерв'ю.

12. Нумерація студентів. Етапи проведення: 1. Студенти розподіляються на малі групи, де кожному учаснику присвоюється порядковий номер. 2. Викладач ставить питання і просить, щоб «студенти разом подумали над відповіддю». 3. Викладач називає номер, і лише студенти під цим номером можуть підняти руку для відповіді.

13. Метод дискусії Л. Мітіної. Етапи проведення: 1. Студенти самі висують проблеми, які їх цікавлять. У процесі групової дискусії вони розташовують висунуті проблеми за ступенем важливості, значущості і виділяють найбільш «гостру» для вивчення в малих групах. 2. Викладач надає групі необхідний матеріал (базову інформацію за визначеною проблемою та рекомендовану літературу). 3. Обрана проблема стає предметом вивчення і обговорення в кожній малій групі. 4. Кожна група по черзі презентує свій матеріал (факти, приклади, обґрунтовану точку зору) усій навчальній групі. 5. Загальна дискусія: аналіз висловлених позицій, схвалення найбільш перспективних, доповнення різних точок зору, зміна ставлення до себе, до інших, до світу. 6. Після закінчення дискусії проводиться опитування, під час якого члени групи мають відповісти на декілька питань: 1) Чи брали Ви активну участь у роботі групи? 2) Чи захопив Вас сам процес, якщо ні, то чому? 3) Чи відчували Ви на собі додатковий вплив інших членів групи? 4) Чи комфортно Вам було працювати в цій групі? Хотіли б Ви продовжити працювати в цьому складі й надалі? 5) Чи вважаєте Ви доцільним включення таких методів роботи в навчальний процес?

14. Метод проблемного семінарського заняття. Етапи проведення: 1. Постановка і осмислення проблеми. Викладач або один із студентів пропонує окремі погляди на визначену проблему. У процесі дискусії (не більше п'яти хвилин) студенти формулюють свої погляди на проблемну ситуацію, визначають «правила гри», визначають передбачуваний результат. 2. Генерування варіантів розв'язання проблеми. Студенти пропонують власні способи розв'язання проблеми, при цьому висловлені ідеї озвучуються без доказів. Приймаються до розгляду всі ідеї. Їх фіксація здійснюється або викладачем, або одним із студентів. Кожному із студентів для виступу відводиться не більше 30 секунд. Максимальний поріг ідей – половині від кількості студентів у групі. 3. Пошук аргументів на підтримку кожного варіанта рішення проблеми. На цьому етапі студентська група поділяється на підгрупи (3-5 осіб). Відбувається жеребкування раніше висловлених варіантів. Далі команди мають за сім-десять хвилин надати якомога більше пропозицій і аргументів на захист ідеї, яка їм дісталася. Підкреслимо, що студенти мають працювати навіть з тими варіантами ідей, які їм не подобаються, але дісталися в процесі жеребкування. 4. Відбір найбільш аргументованих варіантів рішень. Для аргументації своєї ідеї від кожної підгрупи делегується один представник, який має представити роботу підгрупи перед аудиторією за одну-дві хвилини. За підсумками виступів відбирається половина найбільш прийнятних аргументів, над якими студенти продовжують роботу. 5. Критика відібраних варіантів рішень. Студентська група знову розбивається на підгрупи (3-5 осіб), серед яких проводиться жеребкування варіантів ідей, які залишилися. Завдання підгрупи за сім-десять хвилин висловити якомога більшу кількість критичних зауважень на адресу ідеї, що дісталася в ході жеребкування. Чим більше недоліків, «білих плям» виявить підгрупа у варіанті розв'язання проблеми, тим легше буде знайти правильне рішення проблеми. 6. Відбір рішень, найбільш стійких до критики. Цей етап аналогічний четвертому. У результаті залишається тільки половина ідей, критика яких буде найбільш переконливою. 7. Аналіз способів реалізації відібраних рішень. Знову відбувається поділ студентів на групи, здійснюється жеребкування способів рішення загальної проблеми. 8. Обговорення цих способів. У ході третього туру обговорення прийнятними є як позитивні, так і негативні виступи. Доцільно, щоб у підсумку залишилося декілька переможців. Відповідно, основне завдання цього етапу – показати студентам, що не існує одного правильного способу розв'язання проблеми. 9. Підведення підсумків.

Зазначимо, що названі методи адаптовані до вітчизняної освітньої практики вищої школи. Їх можна комбінувати і використовувати у поєднанні з традиційними методами навчання під час лекцій, семінарських, практичних і лабораторних занять. Це дозволить підвищити ефективність освітнього процесу і якість навчання, поліпшити взаємовідносини між студентами, створити міцне підґрунтя для формування в них самостійності, критичного мислення, оволодіння навичками пізнавальної діяльності, а також особистісного й соціального розвитку.

IV Висновки

Отже, проведене дослідження дає підстави для висновку, що в умовах інформаційного суспільства культура навчання й уміння навчатися стають більш затребуваними, ніж власне самі програми навчання. Відповіддю на виклики сьогодення, зокрема в умовах організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, є застосування технології кооперативного навчання, в основу якої покладено особистісно орієнтований підхід, розвиток пізнавальних умінь і навичок самостійно конструювати наявні знання і здобувати нові. Теоретико-методологічні засади технології кооперативного навчання складають теорія соціальної взаємозалежності, теорія навчання, спрямована на когнітивний розвиток особистості, і біхевіористська теорія навчання. Не дивлячись на певні розбіжності щодо внутрішніх і зовнішніх спонук в успішній реалізації кооперативного навчання, названі теорії відстоюють позицію про те, що кооперативне навчання забезпечує кращий результат, ніж навчання конкурентне й індивідуальне. Воно має потужні важелі для розвитку мотивації тих, хто навчається; формування в них самостійності, критичного мислення, комунікативних здібностей, оволодіння навичками пізнавальної діяльності й соціальними вміннями.

Не зважаючи на те, що методичний інструментарій технології кооперативного навчання було розроблено зарубіжними науковцями (Д. Джонсон, Р. Джонсон, Е. Джонсон-Холубек, С. Каган та ін.) вітчизняна освітня практика, зокрема вищої школи, здійснює активний пошук методів і прийомів кооперативного навчання, адаптуючи їх до національних особливостей і традицій. Найбільш ефективними з-поміж них вважаємо: метод навчання в командах досягнень; метод командної підтримки індивідуального навчання; метод групового дослідження; пошуковий метод; метод дискусії Л. Мітіної; метод проблемного семінарського заняття.

Стаття розширює результати досліджень вітчизняних науковців [16; 19; 22; 24; 25; 26], пропонуючи узагальнені методичні рекомендації до організації кооперативного навчання у вищій школі. Перспективним видається статистичний аналіз результатів педагогічного експерименту щодо впровадження технології кооперативного навчання у процесі фахової підготовки майбутніх фармацевтів.

Бібліографічні посилання

- [1] Aronson E., & Patnoe S. Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method. New York: Addison Wesley Longman, 1997.
- [2] Aronson E., Blaney N., Stephan C., Sikes J., & Snapp M. The Jigsaw Classroom. Beverly Hills, CA Sage, 1978.
- [3] Borsch F. Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht. Stuttgart, 2010. 63 p.
- [4] Circles of learning. Cooperation in the classroom / [Johnson David W., Johnson Roger T., Holubec Edythe Johnson, Roy P]. Alexandria, Va. : Association for Supervision and Curriculum Development, 1984. 89 p.
- [5] Cooperative Learning Returns To College : What Evidence Is There That It Works? / [Johnson David W., Johnson Roger T., Smith Karl A.] / Change. 1998. July / August. P. 27–35.
- [6] Johnson D. W. Social Interdependence Theory and Cooperative Learning : The Teacher's Role / D. W. Johnson and R. T. Johnson; [Gillies Robyn M., Ashman Adrian F., Terwel Jan] / The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom. NY : Springer Science+Business Media, LLC, 2008. Chapter 1. P. 9–37.
- [7] Kagan S., Kagan M. Kagan cooperative learning. CA : Kagan Publishing, 2000. 479 p.
- [8] Kagan S. Kagan structures and learning together – what is the difference? [Електронний ресурс] Kagan online magazine. 2001. Режим доступу до статті : http://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/ASK13.php.
- [9] Levin K.A. Dynamic Theory of Personality. New York : McGraw-Hill, 1935. 376 p.
- [10] MacGregor, J. "Collaborative Learning: Shared Inquiry as a Process of Reform." In M. Svinicki, (Ed.) The Changing Face of College Teaching. New Directions for Teaching and Learning, no. 42, San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- [11] Renegar S. L. All of us know more than each of us : cooperative learning in higher education / Active Learning Strategies for the Higher Education. Szeged : JATEPress, 1997. P. 47–57.
- [12] Slavin R. E. An Introduction to Cooperative Learning Research / Learning to cooperate, cooperating to learn. N. Y.; L. : Plenum Press, 1985. C. 5-12
- [13] Weidner M. Kooperatives Lernen im Unterricht. Kallmeyer : Klett, 2006. 192 p.
- [14] Волкова Н.П., Тарнапольський О. Б. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: монографія. Дніпропетровськ: Дніпропетровський ун-т імені Альфреда Нобеля, 2013. 228 с.
- [15] Выготский Л. С. Психология развития человека. М. : Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
- [16] Гагіна Н. В. Кооперативне навчання у вищій школі. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2012. Вип. 64. С. 98-102.
- [17] Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве. СПб., 2001. 245 с.
- [18] Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. М. : Педагогика-пресс, 2000.

- [19] Комар О. Засвоюємо інтерактивні технології навчання. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2008. Вип. 26. С. 81-88.
- [20] Кутбидинова Р.А. Методы активного социально-психологического обучения: учеб.-метод. пособие. Южно-Сахалинск : из-во СахГу, 2014. 136 с.
- [21] Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М. : Междунар. Пед. Акад., 1994. 580 с.
- [22] Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. К., 2007. 144 с.
- [23] Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібник. К.: А.С.К., 2004. 192с.
- [24] Пускаева Т.Д. Современные модели кооперативного обучения: методики США. *Химия в школе*. 1993. №3. С. 43-45.
- [25] Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : В 2 т. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
- [26] Стрельников В. Ю., Брітченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ. Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с.

References

- [1] Aronson, E. and Patnoe, S. (1997), *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method*, New York, Addison Wesley Longman, 160 p.
- [2] Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. and Snapp, M. (1978), *The Jigsaw Classroom*, Beverly Hills, CA Sage.
- [3] Borsch, F. (2010), *Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht*, Stuttgart, 63 p. [in German]
- [4] Johnson, David W., Johnson, Roger T., Holubec, Edythe Johnson and Roy, P. (1984), *Circles of learning. Cooperation in the classroom*, Alexandria, Va. : Association for Supervision and Curriculum Development, 89 p.
- [5] Johnson, David W., Johnson, Roger T. and Smith, Karl A. (1998), *Cooperative Learning Returns To College : What Evidence Is There That It Works?*, Change, July / August, pp. 27-35.
- [6] Johnson, D. W. and Johnson, R.T. (2008), *Social Interdependence Theory and Cooperative Learning : The Teacher's Role*, in Gillies, Robyn M., Ashman, Adrian, F. and Terwel, Jan, *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom*, NY, Springer Science+Business Media, LLC, Chapter 1, pp. 9-37.
- [7] Kagan, S. and Kagan, M. (2000), *Kagan cooperative learning*, CA, Kagan Publishing, 479 p.
- [8] Kagan, S. (2001), *Kagan structures and learning together – what is the difference?* Kagan online magazine, available at:http://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/ASK13.php. (accessed April 06, 2019)
- [9] Levin, K.A. (1935), *Dynamic Theory of Personality*, New York : McGraw-Hill, 376 p.
- [10] MacGregor, J. (1990), *Collaborative Learning: Shared Inquiry as a Process of Reform*, in M. Svinicki, (Ed.) *The Changing Face of College Teaching. New Directions for Teaching and Learning*, no. 42, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 19-30.
- [11] Renegar, S.L. (1997), *All of us know more than each of us : cooperative learning in higher education*, Active Learning Strategies for the Higher Education, Szeged : JATEPress, pp. 47-57.
- [12] Slavin, R.E. (1985), *An Introduction to Cooperative Learning Research, Learning to cooperate, cooperating to learn*, N.Y.; L. : Plenum Press, pp. 5-12.
- [13] Weidner, M. (2006), *Kooperatives Lernen im Unterricht*, Kallmeyer : Klett, 192 p. [in German]
- [14] Volkova, N.P. and Tarnapolsky, O.B. (2013), *Modelyuvannya profesiynoyi diyal'nosti u vykladanni navchalnykh dystsyplin u vyshkakh*: monohrafiya, Dnipropetrovsk Univ named A. Nobel, Dnipropetrovsk, 228 p. [in Ukrainian]
- [15] Vygot'sky, L.S. (2005), *Psykholohyya razvytyya cheloveka*, Moscow, Publishing House Smysl, Eksmo, 1136 p. [in Russian]
- [16] Hahina, N.V. (2012), *Kooperatyvne navchannya u vyshchiiy shkoli*, Bulletin of Zhytomyr State Univ. after Ivan Franko, Iss. 64, pp. 98-102. [in Ukrainian]
- [17] Johnson, D., Johnson, R. and Johnson-Holubec, E. (2001), *Metody obuchenyya. Obuchenye v sotrudnychestve*, St. Petersburg, 2001, 245 p. [in Russian]
- [18] Dewey, J. (2000), *Demokratyya y obrazovanye*, Translation from English, Moscow, Pedahohyka-press, 2000, 384 p. [in Russian]
- [19] Komar, O. (2008), *Zasvoyuyemo interaktyvni tekhnolohiyi navchannya*, Psychological and pedagogical problems of rural school, Iss. 26, pp. 81-88. [in Ukrainian]
- [20] Kutbydynova, R.A. (2014), *Metody aktyvnogo sotsyal'no-psykholohycheskoho obuchenyya: ucheb.-metod. posobyie*. Yuzhno-Sakhalynsk : Publishing House SakHu, 136 p. [in Russian]
- [21] Pyazhe, J. (1994), *Yzbrannyye psykholohycheskiye trudy*, Moscow, International Ped. Acad., 580 p. [in Russian]
- [22] Pomետun, O.I. (2007), *Entsyklopediya interaktyvnogo navchannya*, Kyiv, 144 p. [in Ukrainian]
- [23] Pomետun, O.I. and Pyrozhenko, L.V. (2004), *Suchasnyy urok. Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya: Nauk.-metod. Posibnyk*, Kyiv, A.S.K., 192 p. [in Ukrainian]
- [24] Puskaeva, T.D. (1993), *Sovremennyye modely kooperativnogo obuchenyya: metodyky SShA*, Chemistry at school, №3, pp. 43-45. [in Russian]
- [25] Selevko, H.K. (2006), *Entsyklopedyya obrazovatel'nykh tekhnolohyy*. In 2 vol., Vol. 1. Scientific Research Institute of School Technologies, Moscow, 816 p. [in Russian]
- [26] Strel'nikov, V.U. and Britchenko, I.H. (2013), *Suchasni tekhnolohiyi navchannya u vyshchiiy shkoli: modul'nyy posibnyk dlya slukhachiv avtors'kykh kursiv pidvyshchennya kvalifikatsiyi vykladachiv MIPK PUET, PUET, Poltava*, 309 p. [in Ukrainian]

Зеленська Людмила Дмитрівна,
доктор педагогічних наук, професор
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
вул. Алчевських, 29, м. Харків, Україна, 61002.
Тел. +38 0963520308. E-mail: zelenskaya_ludmila@ukr.net

Zelenska Liudmyla Dmytrivna.

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Professor of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
29 Alchevskyh Street, Kharkiv, Ukraine, 61002.
Tel. +38 0963520308. E-mail: zelenskaya_ludmila@ukr.net

ORCID: orcid.org/0000-0002-3324-5173

Researcher ID: H-1334-2019

Зеленський Богдан Романович,
аспірант кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти,
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
вул. Алчевських, 29, м. Харків, Україна, 61002.
Тел. +38 0507868765. E-mail: zelja18061993@gmail.com

Zelenskyi Bohdan Romanovich.

Post-graduate student of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of
Higher School H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
29 Alchevskyh Street, Kharkiv, Ukraine, 61002.
Tel. +38 0507868765. E-mail: zelja18061993@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4223-7834>

Citation (APA):

Zelenska, L., Zelenskyi, B. (2019). Theoretical and methodological bases of organization of cooperative education in higher educational institutions. Engineering and Educational Technologies, 7 (2), 19–29. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.02>

Цитування (ДСТУ 8302:2015):

Зеленська Л. Д., Зеленський Б. Р. Теоретичні і методичні засади організації кооперативного навчання у закладах вищої освіти / Інженерні та освітні технології. 2019. Т. 7. № 2. С. 19–29. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.02>

Обсяг статті: сторінок – 11 ; умовних друк. аркушів – 1,593.

DOI <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.03>
UDC 378.1(09)(477.54)«19»

The organizational-pedagogical activity of the kharkiv state teachers' institute in the post-war period

Bondarenko A.*

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine

Received: 22.03.2019

Accepted: 15.04.2019

Abstract. The organizational-pedagogical activity of the Kharkiv State Teachers' Institute in the post-war period were revealed in the article. And the features of educational, organizational-pedagogical research, ideological and educational work and staffing were discovered; Then the advantages and disadvantages in the work of the teacher's institute in the specified period were outlined. General scientific and historical-pedagogical methods of research (analysis, synthesis, comparison) have been used for achievement of the set goal, which are allowed to systematize historical and pedagogical sources, reference literature. Moreover the leading trends were identified in the development of the Kharkiv state teacher as an independent structural unit. It was established that in 1935, with the Resolution of the People's Commissars of the Ukrainian SSR "On the Training of Pedagogical Personnel, Systems of Pedagogical Education and Networks of Pedagogical Institutions". It had four departments (faculties): physical and mathematical, natural-geographical, historical and linguistic-literary. In the postwar period, the problem of the lack of skilled personnel in educational institutions, especially in schools, was rather acute in front of the Soviet authorities. Therefore, the Kharkiv State Teachers' Institute was called to fulfill the tasks of qualitative and short-term (2 years) teacher training for 5-7 grades, brought up in the spirit of communist ideology. So Kharkov state pedagogical institute was designed to do the job quality and short-term (2 years) teacher training for 5-7 classes, educated in the spirit of communist ideology. According to the order of the Minister of Higher Education of the USSR S. Kaftanov "On the separation of the Kyiv, Kharkiv and Odessa Teachers' Institutions into Independent Institutes" from May 25, 1946, a new stage of the organizational and pedagogical activity began of the "Kharkiv State Teachers' Institute" as independent higher pedagogical educational institution. On the basis of the study of historical-pedagogical literature and archival documents, the theoretical positions are systematized and the experience of organizational-pedagogical activity of the Kharkiv State Teachers' Institute is systematized for the use of progressive achievements in the context of the reform of higher pedagogical education in Ukraine.

Key words: teacher's institute, totalitarian regime, ideology, decree, reorganization, teacher education, public education system, organizational and pedagogical activity, Kharkiv State Teacher's Institute, pre-war period.

Організаційно-педагогічна діяльність харківського державного учительського інституту в повоєнний період

Бондаренко А. С.

Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, Харків, Україна

Анотація. У статті розкрито організаційно-педагогічну діяльність Харківського державного учительського інституту в повоєнний період; виявлено особливості навчальної, науково-дослідної, ідейно-виховної роботи; кадрової; окреслені позитиви і недоліки в роботі учительського інституту в зазначений період. Для досягнення поставленої мети було використано загальнонаукові та історико-педагогічні методи дослідження (аналіз, синтез, порівняння), які дозволили систематизувати історико-педагогічні джерела, довідкову літературу; визначили провідні тенденції розвитку Харківського державного учительського інституту, як самостійної структурної одиниці. Установлено, що в 1935 р. згідно з Постановою Раднаркому УРСР «Про підготовку педагогічних кадрів, систему педагогічної освіти та мережу педагогічних установ» при Харківському державному педагогічному інституті створюється дворічний учительський інститут. Він мав чотири відділи (факультети): фізико-математичний, природничо-географічний, історичний і мовно-літературний. У повоєнний

*

Corresponding Author: Bondarenko Anna Stanislavivna. Phone: +38(050) 630-23-44. E-mail: annabond.79@ukr.net
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
lane Surikova, 27, Kharkiv, Ukraine, 61093.

Відповідальний автор: Бондаренко Анна Станіславівна. Тел. +38(050) 630-23-44. E-mail: annabond.79@ukr.net
Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди,
пров. Сурикова, 27, м. Харків, Україна, 61093.

період перед органами радянської влади досить гостро постала проблема нестачі кваліфікованих кадрів у закладах освіти, особливо у школах. Тому Харківський державний учительський інститут був покликаний виконати завдання якісної і короткотермінової (2 роки) підготовки вчителів для 5-7 класів, вихованих у дусі комуністичної ідейності. Згідно з наказом міністра вищої освіти СРСР С. Кафтанова «Про виокремлення Київського, Харківського і Одеського учительських інститутів в самостійні інститути» від 25 травня 1946 р. розпочався новий етап організаційно-педагогічної діяльності «Харківського державного учительського інституту» як самостійного вищого педагогічного навчального закладу. На основі вивчення історико-педагогічної літератури та архівних документів систематизовано теоретичні положення та узагальнено досвід організаційно-педагогічної діяльності Харківського державного учительського інституту для використання прогресивних надбань в умовах реформування вищої педагогічної освіти в Україні.

Ключові слова: учительський інститут, тоталітарний режим, ідеологія, постанова, реорганізація, педагогічна освіта, система народної освіти, організаційно-педагогічна діяльність, Харківський державний учительський інститут, повоєнний період.

Организационно-педагогическая деятельность харьковского государственного учительского института в послевоенный период

Бондаренко А. С.

Харковский национальный педагогический университет им. Г. С. Сковороды, Харьков, Украина

Аннотация. В статье раскрыта организационно-педагогическая деятельность Харьковского государственного учительского института в послевоенный период; выявлены особенности учебной, научно-исследовательской, идейно-воспитательной работы; кадровый; очерчены позитивы и негативы в работе в определенный период. Для достижения поставленной цели были использованы общенаучные и историко-педагогические методы исследования (анализ, синтез, сравнение), которые позволили систематизировать историко-педагогические источники, справочную литературу, определили основные тенденции развития Харьковского государственного учительского института, как самостоятельной структурной единицы. Установлено, что в 1935 г., согласно Постановлению Совнаркома УССР «Про подготовку педагогических кадров, систему педагогического образования и сеть педагогических учреждений» при Харьковском государственном институте создается двухгодичный учительский институт. Он имел четыре отделения (факультеты) физико-математический, природо-географический, исторический и языково-литературный. В послевоенный период перед органами советской власти остро возникла проблема нехватки педагогических кадров в учреждениях образования. Харьковский государственный учительский институт должен был выполнить задание по краткосрочной (2 года) подготовке учителей для 5-7 классов, воспитанных в духе коммунистической идеологии. Согласно приказу министра высшего образования СССР С.Кафтанова «Про отделение Киевского, Харьковского и Одесского учительских институтов в самостоятельные институты» от 25 мая 1946 г. начался новый этап организационно-педагогической деятельности «Харьковского государственного учительского института» как самостоятельного высшего педагогического учебного заведения. На основании изучения историко-педагогической литературы и архивных документов систематизированы теоретические положения и обобщен опыт организационно-педагогической деятельности Харьковского государственного учительского института для использования прогрессивных наработок в условиях реформирования высшего педагогического образования Украины.

Ключевые слова: учительский институт, тоталитарный режим, идеология, постановление, реорганизация, педагогическое образование, система народного образования, организационно-педагогическая деятельность, Харьковский государственный учительский институт, послевоенный период.

I Вступ

Вирішення складних завдань інтеграції вітчизняної освіти в світовий освітній простір неможливе без ретельного вивчення власного історичного минулого, ознайомлення з педагогічною спадщиною видатних теоретиків і практиків, які стояли біля витоків педагогічної освіти. Це, передусім, потрібно для обґрунтування теоретико-методологічних і організаційних концепцій, систем і технологій учіння, провідне місце серед яких займають педагогічні технології, які мають забезпечувати особистісний розвиток та саморозвиток учителя, його професійну і соціальну мобільність, адаптаційну гнучкість та конкурентоспроможність на ринку праці. Саме тому, звернення до національних історико-педагогічних надбань має вагоме науково-практичне значення і сприяє послідовній, цілеспрямованій професійній підготовці вчителя.

У пошуках оптимальних шляхів наукового розв'язання визначеної проблеми доцільним є глибоке вивчення й творче осмислення з сучасних позицій діяльності вищих педагогічних закладів України, а саме учительських інститутів в конкретно історичний період. Це дозволяє відстежити історичні тенденції формування змісту і напрямів фахової підготовки майбутніх учителів на різних етапах, співвіднести прогресивний досвід з реаліями сучасності; зберегти національну самобутність вищої педагогічної освіти України.

У площині використання творчих пошуків і доробку вітчизняної педагогічної теорії і практики особливий інтерес викликає організаційно-педагогічна діяльність Харківського державного учительського інституту у повоєнний період.

Мета статті. Розглянути організаційно-педагогічну діяльність Харківського державного учительського інституту у повоєнний період, виявити недоліки та позитиви навчальної, науково-дослідної, ідейно-виховної, кадрової роботи.

II Матеріал і методи дослідження

У вивченні зазначеної проблеми спиралися на системний підхід, який дозволив вивчати педагогічні факти, явища і процеси у взаємозв'язку з соціально-політичною системою досліджуваного періоду. Феноменологічний забезпечив можливість представити незаангажований, неідеалізований погляд на сучасну та історичну дійсність, герменевтичний дав можливість інтерпретувати зміст науково-педагогічних праць, наративних джерел тощо.

На основі визначених методологічних підходів використано такі методи дослідження: загальнонауковий забезпечував історико-педагогічний аналіз із узагальненням інформації: архівних матеріалів щодо діяльності навчальних закладів другої половини XIX століття.

III Результати

Учительські інститути – педагогічні навчальні заклади, які почали створюватися на території України, в складі Російської імперії, з другої половини XIX ст. Призначалися вони для підготовки вчителів міських, початкових училищ підвищеного типу. У 1862 році Міністерство народної освіти опублікувало проект Статуту учительських інститутів, офіційно засвідчивши упровадження нового типу педагогічного навчального закладу. [2, с.27]

Зазначимо, що першими учительськими інститутами на українських землях у складі Російської імперії були Глухівський і Феодосійський (1874 р.). Вони готували вчителів для народних початкових училищ. Це були прогресивні на той час навчальні заклади, які впроваджували багато позитивного в навчальному процесі: програми теоретичних курсів загальнопедагогічної підготовки в учительських інститутах були авторськими, здійснювався принцип зв'язку навчання з життям, були поширені різні види практики, проводилася позааудиторна робота, впроваджувалися нові форми і методи навчання тощо [1, 7].

На початок 30-их рр. XX ст. у кризовому стані перебувала не тільки економіка України, але і освіта. Катастрофічно не вистачало вчителів у школах республіки, мережа яких зростала значними темпами у зв'язку з уведенням загального обов'язкового навчання. До того ж основний склад учителів був із середньою освітою, рівень професійно-педагогічної підготовки був низьким. Окрім того, характер підготовки вчителів «старої школи» не дозволяв повністю покладатись на них у виконанні ідеологічних завдань, що диктувались новою владою. [5, с. 77]

Проте, незважаючи на певні успіхи, діюча система підготовки вчителів була не в змозі задовільнити потреби шкіл, структура вищих педагогічних закладів не виконувала вимог, які ставилися до вимог радянського педагога. Для виконання завдань загального забезпечення дітей освітою не вистачало учителів масової школи. Виникла проблема в реорганізації системи педагогічної освіти.

У 1933-1934 навчальному році частина інститутів соціального виховання і професійної освіти реорганізується у педагогічні інститути з чотирьох річним терміном навчання (Київ, Харків, Одеса, Ніжин). Саме при інститутах створювалися учительські інститути, які готували педагогічні кадри для V-VII класів. [3, 6]

У 1935 р. згідно з Постановою Раднаркому УРСР «Про підготовку педагогічних кадрів, систему педагогічної освіти та мережу педагогічних установ» при Харківському державному педагогічному інституті створюється дворічний учительський інститут, який мав денне і заочне відділення. Він мав чотири відділи (факультети): фізико-математичний, природничо-географічний, історичний і мовно-літературний. Харківський державний учительський інститут був покликаний виконати завдання якісної і короткотермінової (2 роки) підготовки вчителів для 5-7 класів, вихованих у дусі комуністичної ідейності. [4, с.67]

Згідно з наказом міністра вищої освіти СРСР С. Кафтанова «Про виокремлення Київського, Харківського і Одеського учительських інститутів в самостійні інститути» від 25 травня 1946 р. розпочався новий етап організаційно-педагогічної діяльності «Харківського державного учительського інституту» як самостійного вищого педагогічного навчального закладу.

Перший рік роботи Харківського державного учительського інституту поклав на його колектив особливу відповідальність. Необхідно було розв'язати цілу низку нових питань та здійснити заходи, без яких не можна було починати перший навчальний рік. До таких питань, у першу чергу, належали вибір та устаткування приміщення для інституту, укомплектування кадрами професорсько-викладацького складу, устаткування навчальних приміщень та студентського гуртожитку, забезпечення навчального процесу необхідною матеріальною базою. [9, арк.1]

Вивчення архівних джерел [11, арк. 7; 5, арк. 2] дозволяє констатувати, що одним із напрямів організаційно-педагогічної діяльності інституту стало комплектування навчального закладу педагогічними кадрами. Навчальний процес протягом року був повністю забезпечений професорсько-викладацьким складом. Навчальну роботу в учительському інституті проводили штатні викладачі та викладачі за сумісництвом, які працювали, одержуючи 0,5 окладу. Для викладання окремих дисциплін (читання курсів методики викладання української та російської мови і літератури, основ сільського господарства, вступу до мовознавства, історії математики, шкільної гігієни) було запрошено викладачів з погодинною оплатою. Така практика була доцільною через відсутність у повоєнні роки кваліфікованих викладачів з окремих дисциплін і мала тимчасовий характер.

Зауважимо, що викладання окремих методик дозволялося лише тим викладачам, які мали безпосередній досвід роботи в середній школі та протягом року підвищували під керівництвом завідувачів кафедр теоретичну підготовку в галузі методик.

Підвищення наукової кваліфікації викладацького складу учительського інституту стало визначальним.

З огляду на це, від початку роботи Харківського державного учительського інституту колектив викладачів було спрямовано на підготовку до складання кандидатських іспитів. Із цією метою було складено план підвищення кваліфікації викладачів інституту на 1946 рік, який розроблявся кафедрами за вказівками науково-навчальної частини Харківського державного учительського інституту і був затверджений на засіданні Вченої ради. У такий спосіб здійснювався і контроль за виконанням плану науково-дослідної роботи. [10, арк.11].

На 1946 рік було затверджено план науково-дослідної роботи інституту. Відповідно до плану, у 1946 році було завершено 5 наукових робіт, намічена розробка 17 наукових тем, 10 з яких повинні бути закінчені в 1947 р.. Більшість з них носила науково-методичний характер (протокол Вченої ради №3 від 22.11.46 р.).

Вивчення архівних джерел [8, арк. 7; 9, арк. 2] дозволяє констатувати, що протягом усього 1946-1947 навчального року робота інституту проводилась в частині будинку Харківської середньої неповної школи №110, де і було розміщено 6 аудиторій та бібліотеку та школі №36. З'ясовано, що план набору студентів на цей навчальний рік було виконано з перебільшенням, проти встановленої Міністерством норми 150 студентів за планом, було зараховано 187 чоловік (протокол Вченої ради №1 від 15.10.46р.).

У Харківському державному учительському інституті існувало чотири відділи (факультети): фізико-математичний, природничо-географічний, історичний і мовно-літературний.

Навчальна робота проводилась у дві зміни, але це не забезпечувало потреби в чіткій організації навчального процесу. Проте, за наявності 13 академічних груп не вистачало аудиторій, особливо в ті дні, коли проводились практичні і лабораторні заняття з розподілом груп на підгрупи.

Виконання всіх занять за навчальним розкладом було можливе при використанні додаткових приміщень Харківського педагогічного інституту. У таких умовах не можна було устаткувати власні кабінети та лабораторії, що, звичайно, було серйозною перешкодою у справі підготовки кваліфікованих учителів.

Внаслідок клопотань, які порушував інститут, у червні 1947 р. наказом Міністра освіти УРСР Харківському державному учительському інституту було виділено частину будинку №3 по Фанінському провулку для навчальних аудиторій та гуртожитку.

Протягом 1946-1947 навчального року роботу кафедр було спрямовано на утворення власної навчально-матеріальної бази. До 1 січня 1947 року інститут придбав навчального устаткування для лабораторій і кабінетів на 50 264 крб. Станом на 1 липня 1947 року ця сума складала вже 85 829 крб., зокрема по кабінету ботаніки – 22 951 крб., по кабінету зоології 9 043 крб., по лабораторії з хімії – 6 606 крб., по лабораторії з фізики – 27 325 крб. Для різних кабінетів протягом року придбано і виготовлено 200 стінних таблиць, необхідних як наочне приладдя [10, арк. 3,4].

У процесі дослідження з'ясовано, що протягом 1946-1947 навчального року навчання відбувалось за новими навчальними планами, які були затверджені для учительських інститутів Управлінням у справах вищої школи при РНК УРСР 17 жовтня року. Практика роботи за цими навчальними планами виявила такі недоліки:

- надмірне збільшення лекційних годин за рахунок практичних занять. Особливо цю хибу помітно на таких дисциплінах, як історія середніх віків, географія УРСР, російська і українська літератури. Слід вважати за недолік те, що за навчальними планами були зовсім не передбачені практичні заняття з таких дисциплін, як психологія, методика викладання математики;

- надмірна кількість іспитів та заліків, нерівномірний їх розподіл по семестрах.

- перевантаження навчального часу ідейно-політичним вихованням, великою кількістю годин, що відведені на вивчення заполітизованих дисциплін. В учительському інституті за окремим планом проводилась політико-виховна робота, спрямована на реалізацію партійних рішень [9, арк. 15].

У процесі дослідження встановлено, що протягом 1946-1947 навчального року в інституті проводилось комплектування бібліотеки.

На початку року в бібліотеці Харківського державного учительського інституту було лише 1000 томів, які було передано педагогічним інституту. На 1 січня 1947р. книжковий фонд бібліотеки складав 4800 томів та 650 примірників різних брошур загальною вартістю 83 940. На 1 липня 1947 р. книжковий фонд вже складався з 7325 томів та 1208 примірників брошур загальною вартістю 116 684 крб. Водночас бракувало підручників з педагогіки та психології. Бібліотека одержувала за передплатою 64 різних журнали, у тому числі 42 наукових. На 1 липня 1947 року бібліотека мала 427 абонентів, протягом року проведено 7 480 книговидач (протокол Вченої ради №2 від 09.10.47 р.).

Увесь студентський та викладацький персонал інституту був читачем бібліотеки. Зауважимо, що бібліотека працювала з 9 до 22 години, що свідчило про її значущість та активну самостійну роботу студентів [10,11]

В аспекті досліджуваної проблеми викликає інтерес той факт, що поряд із недоліками, підготовка майбутніх вчителів супроводжувалась й позитивами: літературні диспути, культпоходи до театрів та кіно, робота у студентських гуртках, активна спортивна діяльність.

Активно працювали і користувалися популярністю серед студентів математичний, мовно-літературний та історичний гуртки, у рамках роботи яких організовувались тематичні конкурси, круглі столи, спільно вивчалось багато додаткової літератури.

Проводились студентські вечори з виступами художньої самодіяльності.

Протягом навчального року, особливо у другому півріччі, студенти розгорнули активну діяльність із випуску стінних газет на кожному факультеті. Також існувала одна загальноінститутська газета «Радянський вчитель».

На першому курсі всіх відділів викладався факультативний курс «Теорія і практика співів та музики». Мета цього курсу – ознайомлення студентів з музичною грамотою, з класичним творами видатних композиторів, з українським та російським музичним мистецтвом, а також володіння методикою організації дитячого хору у школі. Цей факультативний курс сприяв піднесенню загальної культури студентів і допомагав майбутнім учителям в організації позакласної роботи у школі.

Крім цього, на фізико-математичному відділі успішно були впроваджені дві факультативні дисципліни: історія математики та методика і практика виготовлення наочного приладдя з математики [9, 10].

Інший напрям організаційно-педагогічної діяльності інституту був спрямований на комплектування навчального закладу педагогічними кадрами.

Навчальний процес протягом року був повністю забезпечений професорсько-викладацьким складом.

Навчальну роботу в учительському інституті проводили штатні викладачі та викладачі за сумісництвом, які працювали, одержуючи 0,5 окладу.

Для викладання деяких дисциплін (читання курсів методики викладання української та російської літератур і мов, основ сільського господарства, вступу до мовознавства, історії математики, шкільної гігієни) було запрошено викладачів з погодинною оплатою. Така практика була доцільною через відсутність у повоєнні роки кваліфікованих викладачів з окремих дисциплін і мала тимчасовий характер.

Зауважимо, що викладання окремих методик дозволялося лише тим викладачам, які мали безпосередній досвід роботи в середній школі та протягом року підвищували під керівництвом завідувачів кафедр свою теоретичну підготовку в галузі методик.

Як свідчать архівні джерела [10, 11, 12], важливим напрямом організаційно-педагогічної діяльності інституту була робота кафедр. Усі вони працювали за планами, що були затверджені навчальною частиною. В основному, робота кафедр була спрямована на підвищення якості викладання. Відповідно до цього кафедри вирішували організаційні питання, проводили навчально-методичну роботу, роботу з підвищення наукової кваліфікації викладачів, роботу щодо створення власної навчально-матеріальної бази.

Навчально-організаційні заходи кафедр полягали в складанні планів роботи кафедр, перевірці їх виконання, складанні та розгляді робочих планів лекційних курсів та практичних занять, складання планів устаткування кабінетів і лабораторій.

Зазначимо, що особливе місце у підготовці вчителів належало педагогічній практиці.

Педагогічна практика в Харківському учительському інституті проводилась на другому курсі навчання і тривала п'ять тижнів. У досліджуваний період всі заходи по підготовці до педагогічної практики і по її керівництву здійснювались за укладеним планом роботи, затвердженим дирекцією інституту.

Характерною рисою педагогічної практики було те, що вона проходила під систематичним контролем з боку навчальної частини.

Школи, у яких студенти проходили педагогічну практику, були визначені на початку навчального року, з ними були підписані спеціальні угоди. Це давало змогу планувати всю роботу педагогічної практики заздалегідь.

У школах була проведена робота методистами-керівниками з директорами, завучами, учнями. Кожен директор, завуч і вчитель знав заздалегідь кількість студентів, обсяг роботи з ними через інструкції, які були розіслані до початку практики.

Як свідчать архівні джерела [11, 12], в 1947-1948 навчальному році базовими для проходження педагогічної практики було визначено такі школи : №62, 82, 36, 49, 131, 116, 58, 89. За кожною школою був закріплений представник кафедри педагогіки для керівництва практикою і методист з фізичної підготовки, для якісної методичної допомоги при підготовці уроків з фаху і фізичної культури.

IV Обговорення

Процес професійно-педагогічної підготовки в системі загальної підготовки майбутнього вчителя за окремими напрямами став предметом досліджень В. Кузя, П. Гусака, О. Дубасенюк, В. Краєвського, М. Корця, А. Маркової, О. Мороза, О. Пехоти, Н. Протасової, В. Семиченко, В. Сиротюка, С. Сисоєвої, Л. Сущенко, М. Шеремет та ін.

Теоретико-методологічне обґрунтування процесу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя представлено в роботах О. Абдуліної, Ю. Болотіна, В. Бондаря, І. Зязюна, В. Лозової, В. Сластьоніна та ін.

Наукову цінність для розробки визначеної проблеми мають узагальнюючі праці сучасних учених, які вивчали методологічні, теоретичні засади, шляхи оновлення педагогічної освіти (А. Алексюка, В. Андрущенко, А. Бойко, О. Дубасенюк, Н. Кузьміної, В. Лугового, В. Сластьоніна, Л. Хомич).

Підготовці педагогічних кадрів та становленню вищої освіти в Україні присвячені праці Л. Вовк, О. Глузмана, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, М. Майбороди, І. Прокопенко, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін.

Науково цінним у питанні фахової підготовки вчителя в історичному аспекті є роботи таких дослідників: М. Гурець, І.Зайченко, С. Золотухіної, Л. Зеленської, М. Кузьміна, Н. Рудницької та ін..

Особливості професійно-педагогічної підготовки в учительських інститутах України (XIX-першої половини XX ст.) знайшли відображення в дисертаційних дослідженнях І. Кравченко «Учительські інститути в системі підготовки педагогічних кадрів в Україні (друга половина XIX-початок XX ст.)», Л. Задорожної «Ідеї педагогічної майстерності в діяльності Глухівського учительського інституту (1874-1917)».

На основі вивчення історико-педагогічної літератури та архівних документів систематизовано теоретичні положення та узагальнено досвід організаційно-педагогічної діяльності Харківського державного учительського інституту для використання прогресивних надбань в умовах реформування вищої педагогічної освіти в Україні.

Вперше досліджено повоєнний період організаційно-педагогічної діяльності Харківського державного учительського інституту в системі вищої педагогічної освіти УРСР.

V Висновки

Підсумовуючи вище викладене, слід зауважити, що у повоєнний період навчальний рік було проведено значну і якісну роботу з забезпечення функціонування навчально-виховного процесу Харківського учительського інституту як окремої структурної одиниці. Організаційно-педагогічна діяльність цього навчального закладу здійснювалася за такими напрямками:

- навчальний (розроблення навчальних планів і підготовка навчальних програм);
- науково-дослідний (започатковано складання кандидатських іспитів, визначено теми науково-дослідних робіт викладачів та окремих кафедр, розпочата робота наукових гуртків);
- організаційний (здійснений набір студентів проти встановленої норми, облаштування учбових приміщень і бібліотеки);
- ідейно-виховний (літературні диспути, культпоходи до театру і кіно, розпочата робота гуртків і спортивних секцій);
- кадровий (відповідно до штатного розпису забезпечений викладачами).

Бібліографічні посилання

- [1] Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX - перша третина XX ст.). Київ, 1998. 328 с.
- [2] Дем'яненко Н.М. Учительські інститути в системі педагогічної освіти України (друга половина XIX– початок XX ст.) : монографія. Київ: Фенікс, 2010. 512 с.
- [3] Кравченко І.М. Учительські інститути в системі підготовки педагогічних кадрів в Україні (друга половина XIX– початок XX ст.): автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 2008, 23 с.
- [4] Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: Історія, досвід, уроки (1917-1985 рр.). Київ: Вища школа, 1992. 196 с.
- [5] Повоєнна Україна: нариси соціальної історії (друга половина 1940-х – середина 1950-х рр.): [колективна монографія] / відп. ред. В.М. Даниленко: у 3 ч. Ч. 3. Київ: Інститут історії України НАН України, 2010. 336 с.
- [6] Сірополько С. Історія освіти в Україні. Київ: Наукова думка, 2001. 912 с.
- [7] Учебные планы и программы, принятые в Киевском учительском институте. Сост. преподавателями института под ред. директора ин-та К.М. Щербины. Киев, 1913. 136 с.
- [8] ХОДА. Ф. Р-5007 «Харьковский государственный учительский институт(1936-1945)», спр. 11
- [9] ХОДА. Ф. Р-5007 «Харьковский государственный учительский институт(1936-1945)», спр. 30
- [10] ХОДА. Ф. Р-5007 «Харьковский государственный учительский институт(1936-1945)», спр. 27
- [11] ХОДА. Ф. Р-5707 «Харьковский государственный учительский институт (1946-1952)», спр. 16
- [12] ХОДА. Ф. Р-5707 «Харьковский государственный учительский институт (1946-1952)», спр. 37

References

- [1] Demyanenko, N.M. (1998). General pedagogical teacher training in Ukraine (XIX - first third of XX century). Kyiv, 328 p.
- [2] Demyanenko, N.M. (2010). Teacher Institutions in the System of Teacher Education of Ukraine (the second half of the nineteenth and early twentieth centuries): Monograph. Kyiv: Phoenix, 512 p.
- [3] Kravchenko, I.M. (2008). Teachers' Institutions in the System of Teaching Personnel Training in Ukraine (second half of the XIX - early XX centuries): Author's abstract. dis Cand. ped Sciences: special 13.00.01 "General pedagogics and history of pedagogy". Kiev, 23 p.
- [4] Mayboroda, V.K. (1992). Higher pedagogical education in Ukraine: History, experience, lessons (1917-1985 biennium). Kyiv: Higher school, 196 p.
- [5] Danilenko, V.M. (Ed.) (2010). Postwar Ukraine: essays on social history (second half of the 1940s - mid-1950's): [Collective monograph]. Kiev: Institute of History of Ukraine of the National Academy of Sciences of Ukraine, 336 p.
- [6] Siropolko, S. (2001). History of education in Ukraine. Kyiv: Scientific Opinion, 912 p.
- [7] Shcherbina, K.M. (Ed.) (1913). Curriculum plans and programs adopted at the Kiev Teachers' Institute. Sost. teachers of the institute under. Kyiv, 136 c.
- [8] KRSA. F. R-5007 "Kharkiv State Teachers' Institute (1936-1945)", p. 11.
- [9] KRSA. F. R-5007 "Kharkiv State Teachers' Institute (1936-1945)", p. 30.
- [10] KRSA. F. R-5007 "Kharkiv State Teachers' Institute (1936-1945)", p. 27.
- [11] KRSA. F. R-5707 Kharkiv State Teachers' Institute (1946-1952), p. 16.
- [12] KRSA. F. R-5707 Kharkiv State Teachers' Institute (1946-1952), p. 37.

Бондаренко Анна Станіславівна

Аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи,
Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди,
пров. Сурикова, 27, м. Харків, Україна, 61093.
Тел. +38(050) 630-23-44. E-mail: annabond.79@ukr.net

Bondarenko Anna Stanislavivna.

Post-graduated student of the Department of general pedagogy and pedagogy,
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
lane Surikova, 27, Kharkiv, Ukraine, 61093.
Phone: +38(050) 630-23-44. E-mail: annabond.79@ukr.net

ORCID: 0000-0001-7211-9471

Citation (APA):

Bondarenko, A. (2019). The organizational-pedagogical activity of the kharkiv state teachers' institute in the post-war period. Engineering and Educational Technologies, 7 (2), 30–37. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.03>

Цитування (ДСТУ 8302:2015):

Бондаренко А. С. Організаційно-педагогічна діяльність харківського державного учительського інституту в повоєнний період / Інженерні та освітні технології. 2019. Т. 7. № 2. С. 30–37. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.03>

Обсяг статті: сторінок – 8 ; умовних друк. аркушів – 1,159.

DOI <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.04>
UDC 378:881.111.1

Background of the formation of the modern system of musical and aesthetic education primary school students in the Republic of Korea

Kim O.*

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine

Received: 28.03.2019

Accepted: 15.04.2019

Abstract. The article discusses the early stages of the development of primary education and musical and aesthetic education of primary school students in Korea from antiquity to the middle of the twentieth century. It was established that the philosophical systems of the East – Buddhism and Confucianism – had a significant influence on the content of music education and aesthetic music education in Korea. The various forms of primary schools that appeared in Korea in the last decades of the Joseon dynasty in the late XIX – early XX century are shown private, public, Christian ones. It is noted the activities of the royal power to modernize the educational system after becoming acquainted with the musical traditions of the West. The goals of the activity of patriotic schools are named. In the frames of the First, Second, Third and Fourth Educational Policies the activities of the Japanese administration during the protectorate (1910-1945) is analyzed, which, depending on external and internal factors, fluctuated between the striving for Korean assimilation and periods of liberalization and tolerance to local traditions and customs. The content of musical textbooks for primary school students was analyzed, which were used in private patriotic schools to inspire young people at school to resist the colonial administration in order to prepare future leaders of the nation. The stages of the formation of the educational system are traced taking into account the volume of weekly training hours between various disciplines and the distribution by years of the three levels of secondary school education. A gradual increase in the time and content of musical and aesthetic education, an increase in the number of textbooks and quotas for Korean content compared with Japanese has been established. The democratization of education after the restoration of statehood in the mid-twentieth century, the transformation and development of education in the Republic of Korea in accordance with the needs of the time are analyzed. The characteristic of the Curriculum is given in relation to compulsory subjects, electives and extracurricular activities. It is established that the duration of the first degree of secondary school in the Republic of Korea, in contrast to the domestic educational system, is longer and is of six years with a large amount of weekly hours of aesthetic disciplines.

Key words: Confucianism, the Joseon period, Changga, the period of the Japanese protectorate.

Передісторія формування сучасної системи музично-естетичного виховання молодших школярів в Республіці Корея

Кім О. О.

Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, Харків, Україна

Анотація. У статті розглядаються ранні етапи розвитку початкової освіти і музично-естетичного виховання молодших школярів в Кореї від античності до середини XX століття. Встановлено, що значного впливу на зміст музичної освіти і музично-естетичного виховання в Кореї справили філософські системи Сходу – буддизм і конфуціанство. Показано різні форми початкових шкіл, які з'явилися в Кореї в останні десятиліття династії Чосон наприкінці XIX – початку XX століття: приватних, державних, християнських. Вказано на діяльність королівської влади на модернізацію освітньої системи після знайомства із музичними традиціями Заходу. Названо цілі діяльності патріотичних шкіл. В рамках Першої, Другої, Третьої та Четвертої Освітньої політики проаналізовано діяльність японської адміністрації в період протекторату (1910-1945 рр.), яка залежно від зовнішніх і внутрішніх чинників коливалась між прагненням асиміляції корейців та періодами лібералізації і

*

Corresponding Author: Kim Oleksandr Oleksiyovich. Tel. +38(098)037-23-56. E-mail: kim.sungdai@yahoo.com
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
room 318, Valentynivska st, 2 B, Kharkiv, Ukraine, 61168.

Відповідальний автор: Кім Олександр Олексійович. Тел. +38(098)037-23-56. E-mail: kim.sungdai@yahoo.com
Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди,
к. 318, вул. Валентинівська, 318, корп. В., Харків, Україна, 61168

толерантності до місцевих традицій і звичаїв. Проаналізовано вміст музичних підручників для молодших школярів, які використовувалися в приватних патріотичних школах задля надихання шкільної молоді на спротив колоніальній адміністрації з метою підготовки майбутніх лідерів нації. Простежено етапи формування освітньої системи з огляду на обсяг щотижневих навчальних годин між різними дисциплінами та розподіл за роками трьох рівнів загальної шкільної освіти. Встановлено поступове збільшення часу і змісту музично-естетичної освіти, зростання кількості підручників і квот на корейський контент порівняно з японським. Проаналізовано демократизацію освіти після відновлення державності в середині XX століття, перетворення і розвиток освіти в Республіці Корея відповідно до потреб часу. Дана характеристика Навчального плану щодо обов'язкових дисциплін, факультативів та позакласної діяльності. Встановлено, що тривалість першого ступеня загальноосвітньої школи в Республіці Корея на відміну від вітчизняної освітньої системи є більшою і складає шість років із більшим при цьому обсягом тижневих годин дисциплін естетичного циклу.

Ключові слова: конфуціанство, період Чосон, чангга, період японського протекторату.

Предыстория формирования современной системы музыкально-эстетического воспитания младших школьников в Республике Корея

Ким А. А.

Харьковский национальный педагогический университет им. Г.С. Сковороды, Харьков, Украина

Аннотация. В статье рассматриваются ранние этапы развития начального образования и музыкально-эстетического воспитания младших школьников в Корее от античности до середины XX века. Установлено, что значительное влияние на содержание музыкального образования и музыкально-эстетического воспитания в Корее оказали философские системы Востока – буддизм и конфуцианство. Показаны различные формы начальных школ, которые появились в Корее в последние десятилетия династии Чосон в конце XIX – начале XX века: частных, государственных, христианских. Указано на деятельность королевской власти на модернизацию образовательной системы после знакомства с музыкальными традициями Запада. Названы цели деятельности патриотических школ. В рамках Первой, Второй, Третьей и Четвертой Образовательной политики проанализирована деятельность японской администрации в период протектората (1910-1945 гг.), которая в зависимости от внешних и внутренних факторов колебалась между стремлением ассимиляции корейцев и периодами либерализации и толерантности к местным традициям и обычаям. Проанализировано содержание музыкальных учебников для младших школьников, которые использовались в частных патриотических школах для вдохновения школьной молодежи на сопротивление колониальной администрации с целью подготовки будущих лидеров нации. Прослежены этапы формирования образовательной системы с учетом объема еженедельных учебных часов между различными дисциплинами и распределения по годам трех уровней общего школьного образования. Установлено постепенное увеличение времени и содержания музыкально-эстетического образования, рост количества учебников и квот на корейский контент по сравнению с японским. Проанализированы демократизация образования после восстановления государственности в середине XX века, преобразования и развитие образования в Республике Корея в соответствии с потребностями времени. Дана характеристика Учебного плана в отношении обязательных дисциплин, факультативов и внеклассной деятельности. Установлено, что продолжительность первой степени общеобразовательной школы в Республике Корея в отличие от отечественной образовательной системы является большей и составляет шесть лет с большим при этом объемом недельных часов дисциплин эстетического цикла.

Ключевые слова: конфуцианство, период Чосон, чангга, период японского протектората.

I Вступ

На шляху реалізації прагнення України до світової інтеграції є важливим збереження національної ідентичності, ціннісного ядра, яке визначає цивілізаційну самобутність. У галузі освіти найбільш спрямованим на виконання цього завдання є її естетична, у тому числі – музично-естетична, компонента в початкових класах загальноосвітньої школи.

Корисним при цьому є досвід націй, які знайшли вже вирішення подібних проблем в культурі і освіті. Відновлення державності України наприкінці минулого століття характеризується викликами, багато у чому подібними тим, які постали перед Республікою Корея у 1948 р. При цьому ступінь наукової розробки проблеми музично-естетичного виховання учнів початкової школи в Республіці Корея в Україні не є достатнім, хоча серед етносів розвинутих країн Далекого Сходу єдине Корея вже півстоліття представлена в Україні чисельною діаспорою.

Мета та завдання статті полягають у дослідженні передісторії формування сучасної системи музично-естетичного виховання молодших школярів у загально-освітніх школах Південної Кореї.

II Матеріал і методи дослідження

До 1876 року корейське суспільство було класовим феодализмом і перебувало під впливом буддизму та конфуціанства. Естетична освіта бере початок ще з часів династії Сілла близько 57 р. до н.е. – 917 р. н.е. Привілейовані чоловіки вищого класу відвідували школи і різні предмети, такі як мистецтво, поезія, музика, танці, архітектура, розпис храмів, пагод і буддійських образів, які вивчали разом з каліграфією та філософією. Уряд навіть спонсорував школу під назвою *도화수* (до-хва су, урядовий інститут мистецтв і живопису), який мав навчати лише професіоналів [5].

В останні роки Чосон музичне виховання в Кореї уперше зазнало впливу західної музики – з 1906 р. вона вже офіційно вивчалася в школі. У зв'язку з цим, на початок XX століття відкриваються як приватні, так і державні освітні заклади, в яких значна роль відводиться навчанню музичному мистецтву. Корейська музична культура в цей час перебуває під впливом західної та японської. Тому, поряд із засвоєнням національних традицій, певну увагу отримує опанування особливостями західних музичних дисциплін [3].

Багато початкових навчальних закладів було засновано християнськими проповідниками, перші з яких з'явилися в Кореї у 1885 р. У їх число увійшли такі школи, як *배재학당* (Печжехактанг), *이화학당* (Іхвахактанг, *언더우드학당* (Андервудхактанг), організована в 1886 році і пізніше перейменованій в *경신학당* (Кьонгсінхактанг), жіноча школа *정신* (Чонгсін), заснована в 1887 році, жіноча школа *영화* (Йонхва) (1890) і *송실 학교* (Сунгсільхаккьо) (1897). Вже в 1891 р. в академічний план школи Іхвахактан були включені такі предмети, як вокал і виконавство [2].

У той же час уряд Чосон намагався створити свою власну модернізовану систему корейської освіти. Школи в цей період можуть бути класифіковані на три типи залежно від способу їх організації: *서당* (со данг – приватні неформальні школи або конфуціанські академії), які були традиційною шкільною системою династії Чосон; *보통 학교* (ботхонг хаккьо – початкові школи, японські колоніальні державні школи); Приватні школи (патріотичні і християнські) [6].

Протягом першого десятиліття 1900-х років кількість патріотичних шкіл досягла свого піку. У липні 1910 року до анексії існували 2250 затверджені приватні школи. Якщо врахувати офіційно незатверджені приватні школи, наприклад вечірні шкіл та сільські школи, вважається, що загальна кількість складала приблизно 6000 [10].

Основною метою патріотичних шкіл було досягнення сильної нації: етично: розбиваючи класову систему (сувору ієрархію класів династії Чосон) і створення нового суспільства; філософськи: прийнявши нове і сучасне мислення, освіту і культуру від західних країн; педагогічно: шляхом введення нової та сучасної системи освіти.

Зокрема, патріотичні школи мали свої власні видані підручники, спрямовані на розвиток патріотизму і учнів.

Після 1910 р. з цих трьох систем шкільного навчання, колоніальна система початкової школи ботхонг хаккьо була єдиною, офіційно визнаною колоніальним урядом, і жорстко контролювалася через канцелярію японського генерал-губернатора. Існувало два різних типи приватних шкіл: патріотичні і християнські школи. Був цілий ряд інших неофіційних приватних шкіл, таких, як вечірні та сільські школи. Проте, патріотичні школи становлять найбільший інтерес, оскільки вони явно підтримували незалежну Корею [6].

У липні 1895 року Корейський відділ освіти проголосив Положення про початкову школу *소학교령* (Сохакьоренг) – перший приклад сучасного регулювання освіти. Оскільки музика не згадується в цій постанові, вважається, що офіційно в той час в Кореї не було викладання музики в школі.

Майже десять років по тому у 1906 р. під впливом Японії *창가* (чангга, букв. розспіви) з'явилася в Положенні *보통 학교* (ботхонг хаккьо – початкові школи, японські колоніальні державні школи) [12]. Цілі Чангга та зміст підручників з корейської музики були ідентичні тим, які використовувалися в Японії. Фактично, всі матеріали, пов'язані з музикою, включаючи правила, навчальні програми та підручники, були буквально скопійовані з японських [6]. Модернізація швидко поширилася і зайняла своє місце в корейському суспільстві. Вона принесла загальну освіту для всіх учнів і навіть естетична освіта посіла місце в стандартній предметній навчальній програмі. Ця практика була недовгою через *울사 보호 조약* (ульса бохо чояг, договір про захист) 1905 року, який був підписаний між Японією і Кореєю. В результаті цього договору вся корейська система освіти контролювалася японською адміністрацією. Естетична освіта була вилучена з навчальної програми, оскільки японці вважали, що естетична освіта, як і мистецтво, є одним з небезпечних інструментів для сприяння звільненню корейського народу. Вони вважали, що естетичне виховання сприяє формуванню «індивідуальної автономії», що було заборонено, як і мовлення корейською мовою. Основною освітньою спрямованістю був розвиток робочої сили з навичками ручної праці [5].

«Ера військової політики» (1910-1918) почала впливати на систему корейської освіти, яку швидко і повністю було модифіковано шляхом прийняття колоніальним урядом багатьох шкільних правил. Перший генерал-губернатор Тераучі Масатака зробив довгу промову в липні 1911 р. про те, яку систему колоніальної освіти треба створити в Кореї: «Освіта в Чосон - це все, що має перетворити корейців у відданих японських підданих. Тому Ботхонг хаккьо повинна викладатися, і практична освіта є пріоритетним завданням» [17]. Через місяць після цього виступу було проголошено Першу Освітню Політику Чосон (1911-1922 рр.), яка включала в себе в загальній складності тридцять статей, з декількома важливими функціями. По-перше, нещодавно створена система корейської освіти змінювалася в японську. По-друге, метою освіти називалося сприяння корейцям стати хорошими і вірними підданими Японії. По-третє, японську мову було визнано національною мовою Кореї. По-четверте, Японія скоротила тривалість початкової школи з шести років за традиційною корейською системою до чотирьох. По-п'яте, цілі політики колоніального освіти завжди були безпосередньо пов'язані з цілями японської колоніальної політики. Японія хотіла, аби корейські діти навчалися таким чином, щоб безпосередньо підтримувати плани Японії щодо економічної експлуатації. Крім того, перешкоджання здобуттю старшої освіти зменшувало ймовірність появи майбутніх інтелектуалів, які б могли кинути виклик японській окупації [6].

Всього два роки після анексії Кореї Японією в 1910 р. в офіційному бюлетені генерал-губернатора було оголошено Положення про Приватну Школу. З цього часу, відкриття приватних шкіл передбачало задоволення певного набору строго регламентованих критеріїв. Крім того, були дозволені тільки підручники, затверджені генерал-губернатором, тим самим позбавляючи приватні школи більшої частини їх навчального матеріалу [14].

Патріотичні школи використовували музику по-іншому, аби розвивати патріотичні почуття в корейських дітей. У 1996 році Міністерством Патріотів і у Справах Ветеранів Кореї було знайдено оригінальний музичний підручник, який використовувався в приватних школах. Цей підручник називався *최신 창가집 부악 전* (Книга Нової Музики Чангга) і був використаний в Маньчжурській середній школі в Китаї, одній з декількох приватних шкіл, побудованих корейцями, які жили у вигнанні, і, ймовірно, був опублікований в 1914 р. Він містив 152 Чангга. Тексти пісень, які використовувалися в приватних школах по всій Кореї, складалися з тем надії на незалежність і прагнення Кореї до патріотизму [6].

Одна з найвідоміших патріотичних пісень була написана Ан Чанг-Хо (1878-1938), відомим корейським активістом за незалежність, який емігрував до США в квітні 1910 р. «Пісню для всієї країни» (*거국가* (去國歌), *Когукка*) було опубліковано в *대한 매일 신보* (Щоденні новини Кореї) 12 травня 1910 р. Вона швидко поширилася в Кореї і серед корейців за кордоном. Вважається, що текст національного гімну Кореї *애국가* (Егукка) також був написаний Ан Чанг-Хо.

Спочатку ці пісні були заспівані до мелодії шотландської народної пісні Auld Lang Syne (Добрий старий час). Корейський національний гімн Егукка був однією з найзначніших пісень, яких навчали, і його співали на демонстраціях під час найбільшого повстання, організованого корейцями 1 березня 1919 р. проти японської окупації, на мелодію Auld Lang Syne, яку 15 серпня 1948 р. на церемонії святкування заснування Республіки Кореї було замінено складеною Ан Іг-те в 1935 році – ця версія національного гімну використовується донині [6].

В свою чергу християнські школи також відігравали таку ж роль, що й патріотичні школи. Вплив християнства на сучасну корейську музику є значним. Вчителі у християнських школах були в основному місіонерами, корейські музиканти, західники, і корейські учні, які навчалися за кордоном. У позакласних заходах діти співали найпопулярніші пісні, такі як корейський національний гімн (애국가) і 소년 행진가 (сонньон хенгчінга – похідна пісня хлопчиків), складений Ан Чанг-Хо. Ці пісні співали на вулиці, як пісні протесту [13].

Через сильний опір корейців колонізації в 1919 р. колоніальний уряд змінив свою колоніальну політику в галузі освіти на основі нової «культурної політики». Ця політика була більш ліберальною і дозволяла більше свободи в Кореї. Друга Освітня Політика Чосон освіти була оголошена в 1922 р. з деякими помітними змінами порівняно із Першою. Тривалість навчання корейців було розширено, аби співпадала з японськими школами в Кореї: початкова школа – від чотирьох до шести років, старша школа (хлопчики) – від чотирьох до п'яти років, а також старша школа (дівчатка) – від трьох до чотирьох або п'яти років. Корейська мова, яку було скасовано в ході Першої Освітньої Політики, в цей час стала обов'язковим предметом, хоча японська залишалася як національна мова [6]. Таблиця 1 містить перелік обов'язкових предметів і кількість годин на тиждень, присвяченій кожній (за рік шестирічної початкової школи). Згідно з цією таблицею, японська історія і географія були введені в перший раз у 5-му і 6-му класі. У той час як корейська мова з'явилася в цій навчальній програмі, години японської мови переважають від 3 до 4 разів.

Табл. 1. Щотижневі години для початкової школи (х = хлопчики, д = дівчинки)

ПРЕДМЕТИ	Клас 1	Клас 2	Клас 3	Клас 4	Клас 5	Клас 6
Етика	1	1	1	1	1	1
Національна мова (японська)	10	12	12	12	9	9
조선어 (корейська мова)	4	4	3	3	3	3
Математика	5	5	6	6	4	4
Історія (японська історія)	-	-	-	-	2	2
Географія	-	-	-	-	2	2
Точні науки	-	-	-	2	2	2
Мистецтва	-	-	1	1	х: 2 д: 1	х: 2 д: 1
Чангга (музика)	-	-	1	1	1	1
Гімнастика	3	3	3	х: 3 д: 2	х: 3 д: 2	х: 3 д: 2
Шиття (д)				2	3	3
Загалом	23	25	27	х: 30 д: 29	х: 31 д: 29	х: 31 д: 29

В особливих випадках, деяким японським дітям, які проживали в Кореї, булі дозволено відвідувати школу для корейських дітей, а іноді і корейські діти ходили до школи, призначеної для японських дітей. Кількість офіційних початкових шкіл різко зросла в період Другої Освітньої Політики. Офіційно відкриття початкової школи залежало від пожертвувань і колоніальних державних субсидій. Деякі корейці прагнули підтримати «нову систему освіти», що свідчило про їхню зацікавленість в освіті і

готовності пожертвувати на відкриття нових шкіл. Ще однією причиною збільшення числа початкових шкіл стало введення правил, що регулюють колоніальним урядом приватні школи, що було спрямоване на скорочення кількості приватних шкіл. Оскільки допуск до вищої школи був обмежений дітьми з сімей вищого класу, які відвідували офіційні початкові школи, корейці вищого класу все частіше віддавали перевагу цим офіційним початковим школам над приватними. В окупованій країні відвідування державної школи сприймалося як краща перевірка на майбутнє, ніж відвідування школи, пов'язаної з попереднім, скасованим урядом [15]. В 1919 р. значні зміни були внесені в музичну освіту під новим політичним мотивом «культурної політики». Якщо тільки один підручник з музики було видано в 1920-х рр., ще вісім вийшли в 1930-і рр. В таблиці 2 перераховані підручники і відомості про їх публікації [11].

Табл. 2. Підручники з музики, видані в ході Другої Освітньої Політики (1922-1938)

Рік	Назва
1926	Додатковий Чангга для початкової школи
1932	Третій клас початкової школи
1934	Шостий клас початкової школи
1935	Перший клас початкової школи
1935	Другий клас початкової школи
1935	Третій клас початкової школи
1935	Четвертий клас початкової школи
1935	П'ятий клас початкової школи
1935	Шостий клас початкової школи

Поширеність корейських текстів збільшилася в порівнянні з підручниками в з попереднього періоду. Додатковий Чангга містив 21 пісню корейською мовою і 39 – японською. У збірнику 47 пісень – переважно про природу, 4 – про користь навчання. Тексти інших пісень пов'язані з корейською історією і містами, легендарними корейськими горами і історією великих корейців; жодна взагалі не пов'язана з японським мілітаризмом. Деякі тексти пісень є результатом публічних конкурсів, організованих генерал-губернатором, виражені тексти - 16 японською мовою, складені японцями, 13 корейською мовою [6]. Деякі пісні з цього підручника і досі співають сьогодні, зокрема, в церковних службах.

На відміну від офіційних початкових шкіл, які використовували дидактичний матеріал, наданий колоніального урядом, приватні школи використовували свої власні самостійно видані музичні підручники. Тільки у період Другої Освітньої Політики Чосон (1922-1938), було опубліковано 26 приватних книг Чангга. Ця велика кількість опублікованих книг відображає більш толерантне ставлення колоніального уряду під час «культурної політики» 1920-х років, спрямоване на умиротворення корейського опору. Книги Чангга для приватних шкіл були написані корейською мовою корейськими композиторами і в значній мірі уникли японських музичних елементів. Нажаль, в цих підручниках з музики для приватних шкіл традиційні корейські музичні компоненти не використовувалися, в 1930-х рр. переважали західні стандарти [11].

У навчальному плані на 1930 рік предмети загальної музичної освіти набувають спеціалізовану спрямованість, а роль більшості дисциплін практичної майстерності ще більш посилюється. В області спеціальності, крім вже наявної фортепіанної, включені скрипкова і вокальна спеціалізації. У зв'язку з цим засновувалися нові предмети (вокал, італійська мова, східна пісня), в культурно-просвітницькій сфері (англійська мова, розповіді про музику, читання, твір, розмова, граматики, література), і в сфері педагогіки (психологія, методика викладання вокалу, хорознавство, методика викладання церковного органу, музикознавство в початковій школі, педагогіка). Вводилися нові курси лекцій, завдяки чому відбулося розгалуження системи музичної освіти. Крім цього, значна частина навчальних предметів з музичної педагогіки вперше стала домінувати в списку предметів для викладання [1].

З початком Другої китайсько-японської війни в 1937 році, Японія стала все більш мілітаристською щодо сусідніх країн Азії. Для того, щоб перетворити Корею в стратегічно важливу військову базу і надійний плацдарм для військових дій в Китаї, колоніальний уряд повністю змінив свою колоніальну політику. В рамках цього в 1938 р. була оголошена Третя Освітня Політика, спрямована на японську

асиміляцію корейських дітей. Одним з найбільш важливих проявів Третьої Освітньої Політики було те, що корейська мова повністю зникла з навчального плану і її використання було повністю заборонено в школі відповідно до щотижневого графіку. При цьому було значне збільшення кількості годин на тиждень, присвячених музиці, з максимальним збільшенням від трьох до шести годин. Це включало військові навчання, деякі з яких були взаємозамінні з бойовими мистецтвами. Можна припустити, що значну частку часу, присвяченого музиці та мілітаристським видам спорту, було пов'язане з прагненням колоніального уряду підготувати дітей до війни [6].

У 1938 р. був оголошений Національний Закон про повну мобілізацію, аби збільшити акцент на мобілізацію громадян в Кореї на війну в 1940-х роках. В 1941р. було проголошено Положення про Початкову Школу, і наступна пряма вказівка імператора знову змінила назву початковій школі, на цей раз від **소학교** (сохаккьо – молодша школа) в **국민 학교** (гукмін хаккьо – букв. школа для відданих суб'єктів Японської Імперії, тобто Японії і окупованих територій Кореї і Тайваню). Ця зміна в термінології була важливою, оскільки вона ще більше підкреслювала вагу, якої надавали школам як інструменту підготовки громадян до війни; іншими словами, початкові школи – це не просто школи, а також пропагандистські інструменти для перетворення учнів на відданих суб'єктів імперії, як в Японії, так і на окупованих територіях. Молодіжні організації були ще одним інструментом для створення конформістської молоді. Для всього цього музика часто використовувалася як інструмент пропаганди. Кількість годин Чангга на тиждень під час Третьої Освітньої Політики надано в таблиці 3. Як і в попередні роки, Чангга залишали взаємозамінним із гімнастикою [6].

Табл. 3. Кількість годин, що відводилися на тиждень для Чангга/Гімнастика в період Третьої Освітньої Політики

	Клас 1	Клас 2	Клас 3	Клас 4	Клас 5	Клас 6
Changga / Гімнастика	4	4	1	1	2	2

У цей період термін для позначення початкової школи було змінено на Сохаккьо, і всі підручники, в тому числі книга Чангга, повинні були бути офіційно затверджені генерал-губернатором або Департаменту освіти. Хоча багато навчальних посібників з музики, які використовувалися в приватних школах, було опубліковано неофіційно в 1920-і і 1930-і рр. у зв'язку з більш толерантною культурною політикою, між 1938 і 1940 рр. багато з них були заборонені і опинилися в списку заборонених книг, опублікованому у 1941 р. Департаментом освіти при генерал-губернаторі [6].

Як приклад, перший підручник з музики в цьому списку, «Японська пісня» (Mikueui porae), опублікований в 1939 році, містив 11 пісень, в тому числі японський гімн, клятву вірності імператору, святкування Нового року з обіцянкою коритися імператору, святкування дня заснування Японської Імперії, похвали імператора та інші ритуальні або обрядові пісні.

Пісня **애국 행진곡** («Патріотичний марш») є прикладом взаємозв'язку між збільшенням мілітаризму у політиці і шкільними піснями. Ця пісня посіла перше місце на конкурсі текстів пісень, організованому в 1937 р. Кабінетом міністрів Японії. В результаті ця пісня була випущена шістьма великими звукозаписними компаніями і було продано більше одного мільйона примірників. «Патріотичний марш» співали не тільки солдати, а й на всіх офіційних зустрічах і в шкільних церемоніях як патріотичну пісню, навіть незважаючи на те, що вона насправді не фігурувала в музичних підручниках школи [6].

Відповідно до Четвертої Освітньої Політики Чосон (1943-1945), початкова школа була перейменована Гукмін хаккьо, і Чангга став терміном, який використовувався для позначення музичного предмету в цілому. Ще шість музичних підручників були опубліковані, які містили в цілому 161 пісень, всі – японською мовою. З них 74 містили мілітаризм, вихваляння Японії і японського імператора. Це представляло найбільший відсоток японських тематичних текстів за усі періоди. Тематичний зміст і використання виключно японської мови свідчить про зв'язок освіти з японським імперіалізмом і мілітаризмом у часи, коли Японія була в стані війни, і використання музики в школі як інструменту мілітаристської пропаганди [6].

У той час, національні лідери, які чинили опір японському вторгненню, поєдналися у «русі за порятунок нації через освіту». Їх основна увага була зосереджена на підготовці майбутніх лідерів, які б домоглися національної незалежності [7].

Як свідчать історичні матеріали того періоду, метою окупаційної влади було прищепити молоді уяву про неповноцінність корейської культури. Наслідки цього продовжували діяти і після визволення. Історичні факти стверджують, що одразу після відродження державності – проголошення Республіки Корея 15 серпня 1948 р. – питання освіти із особливим наголосом на естетичне виховання стало одним із пріоритетних напрямків законотворчої діяльності. Корейський уряд наголосив на важливості нематеріальних цінностей (Jungyo Munhyeong Munhwajae). Протягом другої половини XX століття музична програма змінювалася із збільшенням частки корейської традиційної музики в порівнянні із західною музикою в школі, яка певною мірою перетворила корейське музичне виховання в багатокультурну систему, з метою повернення почуття ідентичності в корейському суспільстві [6].

III Результати

Кожного разу, коли політична ситуація в Японії змінювалася, політична орієнтація музичної освіти в колоніальній Кореї йшла за тим, як, наприклад, зменшення корейських текстів в підручниках з музики після того, як уряд Японії став мілітаристським. Це ясно показує тісний взаємозв'язок між політикою і музичною освітою. Тим не менше, період протекторату характеризувався формуванням близької до сучасної системи рівнів загальної освіти. Приватні школи, зокрема, патріотичні, зіграли значну роль в навчанні; тексти пісень щодо незалежної Кореї заохочували патріотизм учнів. Одним із проявів діяльності приватних патріотичних шкіл було створення національного гімну Егукка. Це лірика націоналістичного характеру, подібно до гімнів інших країн. Корейський гімн використовує безліч метафоричних фраз, такі як «Поки не висохне Східно-Китайське море і не зітреться гора Пекту-сан (гори духовного значення для корейців)», натякаючи на вічність Кореї. Він також включає в себе безліч барвистих виразів, що відносяться до природи. Перш за все, це надихає патріотизм і відданість Кореї.

동해물과 백두산이 마르고 닳도록
하느님이 보우하사 우리 나라만세

Поки не висохне Східно-Китайське море
І не зітреться гора Пекту-сан,
Хай славиться вічно Наша країна,
Яку благословляє Господь!

무궁화 천리 화려강산
대한사람 대한으로 길이 보전하세

Суданські мальви
На тисячі миль по всюди —
Гей, корейці, захистимо навіки
Велику Корею!

남산 위에 저 소나무 철갑을 두른 듯
바람 서리 불변함은 우리 기상일세

Як сосна вікова на Південній горі
опирається вітру і снігу
В обладунках залізних,
Так і дух наш буде незламним!

가을 하늘 공활한데 높고 구름 없이
밝은 달은 우리 가슴 일편단심일세

Широке осіннє небо
Безхмаре і чисте,
Ясний місяць в наших серцях,
непохитно вірних!

이기상과 이맘으로 충성을 다하여
괴로우나 즐거우나 나라 사랑하세

З таким духом і серцями
Будемо вірно,
І в скорботі, і в радості
Любити нашу країну!

У повній відповідності до буддистської і конфуціянської традиції, якій слідує корейська музична естетика, тексти і музика обох пісень сповнені ліризму і не містять жодного натяку на агресію, жодної згадки про ворогів, як це притаманне гімнам багатьох країн і народів, створених у часи боротьби за незалежність або проти тиранії.

IV Обговорення

Після звільнення від 35 років японського колоніального правління в 1945 році була створена основа для демократичної освіти. Освіта в Кореї зазнала численних перетворень і розвитку на основі мінливих завдань відповідно до потреб часу, Уряд встановив напрямок демократичної освіти, розширення базової освіти, зміцнення демократії, кількісне зростання в сфері освіти, реформи системи освіти і якісне зростання освіти [7].

Корея має наскрізну 6-3-3-4 (роки) систему, яка підтримує єдину лінію рівнів школи для того, щоб гарантувати, що кожен громадянин може отримати первинну, вторинну і третинну освіту без дискримінації і відповідно до здібностей кожного учня.

На часі Навчальний план Республіки Корея включає обов'язкові дисципліни, факультативні види діяльності та позакласну діяльність (табл. 4) [8]. До обов'язкових належать корейська мова, етичне виховання, соціальні науки, математика, природничі науки, практичні науки, фізичне виховання, музика і мистецтва. У першому і другому класі фізичне виховання, музика і мистецтва поєднані у єдину дисципліну «радісне життя» [9]. При цьому обсяг годин дисциплін етично-естетичного циклу складає 32.4 % у першому класі, 36.4 % у другому класі, 12 % у третьому класі і 12.5 % у четвертому класі [16]. Наслідком значної уваги до дисциплін музичного циклу виявилось те, що близько половини учнів четвертого класу грають на фортепіано і вважають його найпопулярнішим інструментом [4].

Табл. 4. Навчальний план Республіки Корея [8]

Школа (ступені)		I						II			III
Клас		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Предмети	Корейська мова	Корейська мова 210 238		238	204	204	204	170	136	136	136
	Етична освіта			34	34	34	34	68	68	34	34
	Соціальні науки	Математика 120 136		102	102	102	102	Суспільствознавство			
								102	-	68	102
								Історія			
	Математика	Етичне життя 60 68		136	136	136	136	136	136	102	136
	Природничі науки			102	102	102	102	102	136	136	136
	Практичні науки	Спостереження 90 102		-	-	68	68	Техніка і доведення			
								68	102	102	102
	Фізичне виховання	Радісне життя 180 204		102	102	102	102	102	102	68	68
Музика Мистецтва	Ми – першокласники 80 -		68	68	68	68	34	34	68	34	
Іноземна мова (англійська)			34	34	68	68	102	102	136	136	
Вибіркові дисципліни		60	68	68	68	68	68	102	102	102	102
Позакласні заходи		30	34	34	68	68	68	68	68	68	68
Всього		830	850	952	952	1054	1054	1122	1122	1122	1190

Чинний Закон Про Освіту був замінений Законом Про Базову Освіту, Законом Про Початкову Та Середню Освіту і Законом Про Вищу Освіту в 1998 р. Закон Про Початкову Та Середню Освіту охоплює

питання, які стосуються дошкільної, початкової і середньої освіти, в той час як Закон Про Вищу Освіту відноситься до питань, пов'язаних з вищою освітою. Стаття 9 Закону Про Базову Освіту передбачає, що «Повинні бути створені школи для забезпечення дошкільної, початкової, середньої та вищої освіти» Відповідно до статті 2 Закону Про Початкову Та Середню Освіту, наступні типи шкіл повинні бути встановлені для дошкільної, початкової і середньої освіти: Дитячі садки; Початкові школи, Громадянські школи; Середні школи, Громадянські Середні школи; Середні школи, Професійні Середні школи; Спеціальні школи; Мішані школи.

Міністерство освіти контролює національну шкільну програму, як позначено в статті 23 Закону Про Початкову І Середню Школу, для того, щоб забезпечити рівні можливості отримання освіти для всіх і підтримки якості освіти. Національний навчальний план і регіональні рекомендації надають індивідуальним школам гнучкість відповідно до особливостей та завдань кожної школи [7].

V Висновки

Естетична освіта в Кореї бере початок з античних часів і, як окремий предмет, виникла в XV ст.

Музично-естетичне виховання регламентувалися Законами про освіту Чосон і здійснювалося у різних типах шкіл: приватних неформальних, державних початкових, патріотичних, а також християнських, які з'явилися наприкінці XIX – початку XX ст. після появи в Кореї місіонерів-християн.

Патріотичні школи мали власні музичні підручники і ставили за мету досягнення сильної нації.

Перший період після анексії Кореї Японією знаменувався спробами колоніальної влади асимілювати населення півострова. Однак, паралельно із державними продовжували свою діяльність приватні патріотичні школи, у яких використовувалися видані за межами Кореї музичні підручники з текстами пісень, з тем надії на незалежність і прагнення Кореї до патріотизму, один з яких на часі є текстом Державного гімну Республіки. У подальші часи колоніальна влада відновила шестирічний термін початкової школи з виокремленням корейської мови як самостійного предмету та збільшенням частки корейських пісень в рамках предмету музики.

Можна констатувати, що за формою сучасна структура музично-естетичного виховання склалася в колоніальний період 1910-1945 рр.

Бібліографічні посилання

- [1] Ан Су Ми. Диалог культур в истории Кореи: дис. ... канд. пед. наук: 24.00.01 / М., 2005. 177 с.
- [2] Ан Су Ми. Становление системы музыкального образования в Южной Кореи. URL: http://www.tsutmb.ru/nayk/nauchnyie_meropriyatiya/int_konf/mezhdunarodnyie/aktualnyie_problemyi_soczialno_kulturnoj_deyatelnosti/konkurs_na_luchshee_osveshhenie_aktualnyix_voprosov_soczialnoj_tematiki_v_rossii/stanovlenie_sistemy_muzyikalnogo_obrazovaniya_v_yuzhnoj_koree (дата звернення: 25.04.2019)
- [3] Тайшина У.С. Музыкальное образование в Кореи. Якутск: Высшая школа, институт им. В.А. Босикова. Музыка для всех № 4, июль 2015. С. 20-23.
- [4] Auh Myung-sook, R. Walker. Korea / Musical Development and Learning: The International Perspective // A.C. North, D.J. Hargreaves (eds). Chapt. 8. «Continuum». London-New York, 2001. P. 102-120.
- [5] Kean K.H. A Historical and Social Perspective of Korean Art Education / Georgia State University (USA), 2006. 113 p. URL: https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=art_design_theses (дата звернення: 25.04.2019)
- [6] Kim Jeong-Ha. Korean Primary School Music Education during Japanese Colonial Rule (1910–1945). 2013. 268 p. URL: <https://research-repository.griffith.edu.au/handle/10072/367474> (дата звернення: 25.04.2019)
- [7] Overview: The Development of Education. URL: <http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020101&s=english> (дата звернення: 25.04.2019)
- [8] «The School Curriculum of the Republic of Korea» Proclamation #2008-3 of the Ministry of Education and Human Resources Development of the Republic of Korea. 2008. 53 p. URL: http://ictmsn.org/curriculum/the_school_curriculum_of_the_republic_of_korea-2009.pdf (дата звернення: 25.04.2019)
- [9] «The School Curriculum of the Republic of Korea» Proclamation #2008-160 of the Ministry of Education, Science and Technology of the Republic of Korea. 2008. 133 p. URL: http://gangwonepik.weebly.com/uploads/1/3/8/5/13851570/national_school_curriculum-english2008.pdf (дата звернення: 15.06.2018)
- [10] 김형목, 오성철. 초등교육의 역사적 탐색: 일제강점기 사설초등 교육기관의 역할 – 한말~1920년대를 중심으로 / 토론. – 발행기관: 한국 초등 교육학회 간행물: 한국 초등 교육학회 학술발표논문집 2003권 0호 발행 연도: 2003 페이지: pp. 145-170 (26 pages) (Kim Hyeong-muk, O Song-chol. Историчне дослідження початкової

- освіти: Роль приватних початкових навчальних закладів в періоді окупації Японії – орієнтація на корейську мову до 1920-х рр. Обговорення // Освітня конференція «Початкова освіта в Кореї». Видавництво початкової освіти, 2003. С. 145-170)
- [11] 김혜정. 일제하 음악교육정책 연구: 학위논문사향 학위논문 (석사) – 목원 대학교 대학원: 음악학과. – 大田 : 牧園大學校. 1998. 199쪽 (Kim Хе-чонг. Дослідження політики музичної освіти в часи японської окупації: Дипломна робота магістра за спец. «Основи музикознавства». Університет Моквон, кафедра музики, 1998. 199 с.)
- [12] 박제홍. 일제 강기唱歌에 나타난修身교육 – 조선총독부편찬 「新編唱歌集」, 「普通學校唱歌書」를 중심으로. 일본 교육, 2010 53권. pp. 211-227 (Пак Че-хонг. Пісенна освіта Чангга під час японської колоніальної влади – Генерал-губернаторські збірки Кореї пісень, орієнтовані на початкову школу «Нова збірка пісень», «Збірка пісень для молодшої школи» / Японська освіта, 2010. Т. 53. С. 211-227)
- [13] 박혜정. 서양음악의 전래와 수용 – 1880대를 기점으로 한 개화기 중심으로. – 국악과교육 23권0호, 2005년 12월. 페이지: 231-266 (36 pages) (Пак Хе-чонг. Поява і прийняття західної музики – Орієнтація на період цвітіння з 1880-х рр. / Корейська традиційна музична освіта. Т. 23, 2005.12. С. 231-266)
- [14] 손인수. 한국근대교육사 (1885-1945). – 연세 대학교 출판부, 1984년 09월 01일. 342쪽 (Сон Ін-су. Історія сучасної освіти в Кореї (1885-1945) / Yonsei University Press, 1984. 342 с.)
- [15] 오성철. 식민지 초등 교육의 형성. – 교육과학사 2000년 02월 25일 출간. 468쪽 (О Сонг-чоль. Розвиток початкової освіти в колоніальний період / Історія педагогіки, 2005. 468 с.)
- [16] 현장 활용 워크숍 // 「2015 특수교육 교육과정 및교과용도서」 현장 활용 워크숍, 2015. 276 페이지 (Польова майстерня передового досвіду / Семінар «Навчальний план спеціальної освіти та навчальні посібники у 2015 році», 2015. 276 с.) URL: <http://www.kbe.go.kr/cmmn/download.do?idx=1394959&usg=AOvVaw1mhJ3FHXJKynwnwTYdv2Ag> (дата звернення: 25.04.2019)
- [17] 高橋漢吉. 朝鮮教育史考. – 帝國地方行政學會朝鮮本部, 1927. 537 頁 (Такахаші Хамакічі. Історія освіти в Кореї / Кьонгсон: Штаб-квартира Чосон, 1927. 537 с.)

References

- [1] An Su Mi (2005), *Dialog kultur v istorii Korei*, Moscow, 177 p. [in Russian]
- [2] An Su Mi, *Stanovlenie sistemy muzykalnogo obrazovaniia v luzhnoi Koreie*. Retrived from http://www.tsutmb.ru/nayk/nauchnyie_meropriyatiya/int_konf/mezhdunarodnyie/aktualnyie_problemyi_soczialno_kulturnoj_deyatelnosti/konkurs_na_luchshee_osveshhenie_aktualnyix_voprosov_soczialnoj_tematiki_v_rossii/stanovlenie_sistemyi_muzyikalnogo_obrazovaniya_v_yuzhnoj_koree [in Russian]
- [3] Taishina, U.S. (2015). *Muzykalnoie obrazovaniie v Koreie* // Visshaia shkola, Institut after V.A. Bosikov. Muzyka dlia vseh, Iakutsk. Iss. 4. pp. 20-23. [in Russian]
- [4] Auh Myung-sook, & Walker, R (2001). *Korea / Musical Development and Learning: The International Perspective* // A.C. North, D.J. Hargreaves (eds). Chapt. 8. «Continuum». London-New York, pp. 102-120.
- [5] Kean K.H. (2006) *A Historical and Social Perspective of Korean Art Education* / Georgia State University (USA), 113 p. Retrived from https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=art_design_theses
- [6] Kim, Jeong-Ha (2013). *Korean Primary School Music Education during Japanese Colonial Rule (1910–1945)*. 268 p. Retrived from <https://research-repository.griffith.edu.au/handle/10072/367474>
- [7] *Overview: The Development of Education*. Retrived from <http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020101&s=english>
- [8] «The School Curriculum of the Republic of Korea» *Proclamation #2008-3 of the Ministry of Education and Human Resources Development of the Republic of Korea*. 2008. 53 p. URL: http://ictmsn.org/curriculum/the_school_curriculum_of_the_republic_of_korea-2009.pdf
- [9] «The School Curriculum of the Republic of Korea» *Proclamation #2008-160 of the Ministry of Education, Science and Technology of the Republic of Korea*. 2008. 133 p. URL: http://gangwonepik.weebly.com/uploads/1/3/8/5/13851570/national_school_curriculum-english2008.pdf
- [10] Kim, Hyeong-Mog, & O, Seong Cheol. (2003). *Chodeung-gyoyug-ui yeogsajeog tamsaeg: ilchodeung-gyoyug-ui yeogsajeog tamsaeg: iljegangjeomgi saseolchodeung gyoyuggigwan-ui yeoghal – hanmal~1920nyeondaeleul jungsim-eulo* / Tolon. Balhaeng-gigwan: hangug chodeung gyoyughaghoe ganhaengmul: Hangug chodeung gyoyughaghoe hagsulbalpyononmunjib 2003gwon Oho balhaeng yeondo: 2003 peiji: pp. 145-170 (26 pages) (*The study of primary school history: The role of the private primary school until 1920*) [in Korean]
- [11] Kim, Hye-Cheong. (1998). *Iljeha eum-aggyoyugjeongchaeg yeongu: hag-winonmunsahang hag-winonmun (seogsa)*, Mogwon daehaggyo daehag-won: eum-aghaggwa. – Daejeon: Daigo Makino. 199 Chog (*Study of the policy of musical education during the Japanese occupation*) [in Korean]
- [12] Pak, Chye-Hong. (2010). *Ilje gangjeomgi Changga e nattan susin gyoguk – Joseonchongdogbupyeonchan* 「shi n'pen 'sho ka su」, 「futsu manabu ko sho ka sho」reul Jungsims-eulo. Ilbon gyoyug, 2010 53qweol. pp. 211-227 (Changga song

- education during the Japanese colonial power - collections by the Governor-General of Korea for songs focused on elementary school «New Collection of Songs», «Collection of Songs for the Junior School») [in Korean]
- [13] Pak, Hye-Cheong. (2005). *Seoyang-eum-ag-ui jeonlaewa suyong – 1880daereul gijeom-eulo han gaehwagi jungsim-eulo*. – Gug-aggwagyo 23gwon0ho, 2005nyeon 12wol. peiji: 231-266 (36 pages) (Appearance and perception of Western music - Orientation for the period of flowering since 1880) [in Korean]
- [14] So, In-Su (1984). *Hanguggeundaegyoyugsa (1885-1945)*. – Yeonse daehaggyo chulpanbu, 1984nyeon 09wol 01il. 342jjog (The history of modern education in Korea (1885-1945)) [in Korean]
- [15] O, Seong-Jeol. (2005). *Sigminji chodeung gyoyug-ui hyeongseong*. – Gyoyuggwahagsa 2000nyeon 02wol 25il chulgan. 468jjog (*Development of elementary education in the colonial period*) [in Korean]
- [16] Hyeonjang hwal-yong wokeusyob // 2015 teugsugyo-yug gyoyuggwajeong michgyogwayongdoseo Hyeonjang hwal-yong wokeusyob, 2015. 276 peiji (Field Workshop on Excellence / Seminar «Curriculum for Special Education and Tutorials in 2015»). Retrived from <http://www.kbe.go.kr/cmmn/download.do?idx=1394959&usg=AOvVaw1mhJ3FHxJKynwnwTYdv2Ag> [in Korean]
- [17] Takahashi, Hamakichi. (1927). *Josen' gyoyuk shiko*. – Mikado kunichichigyo seimanabu Joseonbonbu, 1927. 537 peji (History of education in Korea) [in Japanese]

Кім Олександр Олексійович.

Аспірант,
Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди,
к. 318, вул. Валентинівська, 318, корп. В., Харків, Україна, 61168.
Тел. (098) 037-23-56. E-mail: kim.sungdai@yahoo.com

Kim Oleksandr Oleksiyovich,

Post-graduate student,
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
room 318, Valentynivska st, 2 B, Kharkiv, Ukraine, 61168.
Тел. (098) 037-23-56. E-mail: kim.sungdai@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9570-5243>

Citation (APA):

Kim, O. (2019). Background of the formation of the modern system of musical and aesthetic education primary school students in the Republic of Korea. *Engineering and Educational Technologies*, 7 (2), 38–49. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.04>

Цитування (ДСТУ 8302:2015):

Кім О. О. Передісторія формування сучасної системи музично-естетичного виховання молодших школярів в Республіці Корея / Інженерні та освітні технології. 2019. Т. 7. № 2. С. 38–49. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.04>

Обсяг статті: сторінок – 12 ; умовних друк. аркушів – 1,738.

DOI <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.05>
UDC 81-139

Linguistic aspects of studying phrasal verbs

Shokarova N.*

Kharkiv Specialised School № 11, Kharkiv, Ukraine

Received: 12.03.2019

Accepted: 16.04.2019

Abstract. New phrasal verbs are coined in the language every day, and some of them become even more popular than their single-component synonyms. At the same time the frequency of their usage grows. A large number of phrasal verbs, changing its "nature", passes from one stylistic layer into another, receives new meanings and loses the old ones. Many phrasal verbs became a part of lexicon used in fiction. It attracts the interest of linguists in phrasal verbs now and in the past too and becomes the cause of the relevance of the current research. The phrasal verbs which are found in the novel by the American writer Jerome David Salinger "The Catcher in the Rye" (1951) were analyzed for the first time in this research. During the theoretical analysis of the literature a complex method of the research on this subject was used. Therefore, the definition was given to a concept of phrasal verbs and the existing approaches of their classification in terms of semantics were analyzed. 146 phrasal verbs were selected and checked by method of continuous selection in the dictionaries. As a result of the analysis of the first and second component of the phrasal verbs, by the means of the dictionary, the classification of verbs on the basis of already existing classification developed by linguists M. Celce-Murcia and D. Lassen-Freeman was created. Further, when studying the semantic component of the word, the meanings of both the verb and the second component of phrasal verbs were analyzed with the help of the method of the componential analysis. During the research the method of contextual analysis of phrasal verbs was used for the meanings of the verbs which occur in the novel. On the basis of the received results some additions were made to the above-stated classification, namely some nuances of already existing aspectual phrasal verbs group were complemented with a subcategory which received the name telicity. The phrasal verbs with the shade of meaning of a certain completeness of the action were added to this category.

Key words: Idiom, semantic unit, phraseological merging, phraseological unities, phraseological messages.

Лінгвістичні аспекти вивчення фразових дієслів

Шокарьова Н. С.

КЗ «Харківська спеціалізована школа №11», Харків, Україна

Анотація. Нові фразові дієслова виникають в мові кожного дня, а деякі з них стають навіть більш популярними, ніж їх однокомпонентні синоніми. Разом з тим росте частота їх вживання. Велика кількість фразових дієслів, змінюючи своє «єство», переходить із одного стилістичного пласту в інший, отримує нові значення та втрачає старі. Багато фразових дієслів стали частиною лексики художньої літератури. Це викликає інтерес лінгвістів до фразових дієслів зараз та в минулому та обумовлює актуальність дослідження. У дослідженні були вперше розглянуті фразові дієслова, що зустрічаються у творі американського письменника Джерома Девіда Селінджера «Ловець у житті» (1951). Під час теоретичного аналізу літератури було застосовано комплексний метод дослідження з даної теми. В результаті чого, було дане визначення поняттю фразових дієслів та проаналізовані існуючі підходи їх класифікації з точки зору семантики. Методом суцільної вибірки були відібрані та перевірені у словниках 146 фразових дієслів. У результаті аналізу першого і другого компоненту фразових дієслів, за допомогою словника, було створено класифікацію дієслів на основі вже існуючої класифікації, що розроблена вченими-лінгвістами М. Celce-Murcia та D. Lassen-Freeman. Далі методом компонентного аналізу, під час вивчення семантичної складової слова, були проаналізовані значення як дієслова, так і другого компоненту фразових дієслів. Для дослідження фразових дієслів методом контекстного аналізу були взяті дієслова саме в тих значеннях, які зустрічаються в романі. На основі отриманих результатів були внесені деякі доповнення у вищезазначену класифікацію, а саме доповнені деякі нюанси вже існуючої групи aspectual phrasal verbs підкатегорією, яка отримала назву telicity, до якої увійшли фразові дієслова зі значенням певної завершеності дії.

*
Corresponding Author: Shokarova Nataliia. Tel. +38(098)656-85-55. E-mail: shokarovanata@ukr.net.
Kharkiv Specialised School № 11, 7 Vasylia Melnykova Street, City, Country, 61000.

Відповідальний автор: Шокарьова Наталія Сергіївна. +38(098)656-85-55. E-mail: shokarovanata@ukr.net.
КЗ «Харківська спеціалізована школа №11», вулиця Василя Мельникова, 7, Харків, Харківська область, 61000

Ключові слова: ідіома, семантична одиниця, фразеологічні зрощення, фразеологічні єдності, фразеологічні сполучення.

Лингвистические аспекты изучения фразовых глаголов

Шокарева Н. С.

КЗ «Харьковская специализированная школа №11», Харьков, Украина

Аннотация. Новые фразовые глаголы возникают в языке каждый день, а некоторые из них становятся даже более популярными, чем их однокомпонентные синонимы. Вместе с тем растет частота их употребления. Большое количество фразовых глаголов, меняя свое «естество», переходит из одного стилистического пласта в другой, получает новые значения и теряет старые. Многие фразовые глаголы стали частью лексики художественной литературы. Это вызывает интерес лингвистов к фразовым глаголам сейчас и в прошлом и обуславливает актуальность исследования. В исследовании были впервые рассмотрены фразовые глаголы, встречающиеся в произведении американского писателя Джерома Дэвида Сэлинджера «Над пропастью во ржи» (1951). Во время теоретического анализа литературы были использованы комплексный метод исследования по данной теме. В результате чего, было дано определение понятию фразовых глаголов и проанализированы существующие подходы их классификации с точки зрения семантики. Методом сплошной выборки были отобраны и проверены в словарях 146 фразовых глагола. В результате анализа первого и второго компонента фразовых глаголов, с помощью словаря, была создана классификация глаголов на основе уже существующей классификации, разработанной учеными-лингвистами М. Celce-Murcia и D. Lassen-Freeman. Далее методом компонентного анализа, при изучении семантической составляющей слова, были проанализированы значения как глагола, так и второго компонента фразовых глаголов. Для исследования фразовых глаголов методом контекстного анализа были взяты глаголы именно в тех значениях, которое встречаются в романе. На основе полученных результатов были внесены некоторые дополнения в вышеуказанную классификацию, а именно дополнены некоторые нюансы уже существующей группы *aspectual phrasal verbs* подкатегорией, которая получила название *telicity*. В неё вошли фразовые глаголы со значением определенной завершенности действия.

Ключевые слова: идиома, семантическая единица, фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания.

I Вступ

Фразові дієслова являють собою особливе, специфічне явище в англійській мові. Вони є продуктивною, динамічною та семантично насиченою групою англійської лексики. Прийнято вважати, що фразові дієслова частіше вживаються в розмовній англійській мові. Однак багато фразових дієслів стали частиною лексики художньої літератури. Це викликає інтерес лінгвістів до фразових дієслів зараз та в минулому. Багато мовознавців зверталися до питання дослідження фразових дієслів. Існує багато робіт присвячених характеристиці фразових дієслів, їх структурі та значенням. Серед них є дослідження таких вчених-лінгвістів як О. І. Смирницького, Н. Н. Амосової, О. В. Куніна, С. В. Григор'єва, І. Є. Анічкова, В. М. Телії, Д. Поуві (J. Povey), Д. Болінджера (D. Bolinger), Р. Кверка (R. Quirk), Т. МакАртура (T. MacArthur) та багато інших.

Нові фразові дієслова виникають в мові кожного дня, а деякі з них стають навіть більш популярними, ніж їх однокомпонентні синоніми. Разом з тим росте частота їх вживання. Велика кількість фразових дієслів, змінюючи своє «єство», переходить із одного стилістичного пласту в інший, отримує нові значення та втрачає старі.

Мета роботи: є аналіз та класифікація фразових дієслів з твору американського письменника Дж. Д. Селінджера «Ловець у житті» (1951) [2] з точки зору семантики.

II Матеріал і методи дослідження

Теоретичне значення роботи полягає у комплексному дослідженні поняття фразових дієслів за семантичними ознаками у романі Дж. Д. Селінджера «Ловець у житті». У результаті аналізу першого і другого компоненту фразових дієслів за допомогою словника, було створено класифікацію дієслів на основі вже існуючої класифікації, що розроблена вченими-лінгвістами М. Celce-Murcia та D. Lassen-Freeman (1999), та доповнені деякі нюанси значення у групі *aspectual phrasal verbs*.

Різні лінгвісти та науковці дають власні визначення фразових дієслів. В цілому, погляди вчених-лінгвістів, що займалися даним питанням можна розділити на дві групи.

Прибічники першої теорії вважають, що фразове дієслово є семантичною одиницею, що складається з дієслова та прислівникової чи прийменникової частини. Таким чином, дослідник в області лінгвістики Джейн Поуві дає наступне визначення фразовому дієслову. «Фразове дієслово – це поєднання дієслова і адverbіальної або прийменникової частини, що є єдиною семантичною та синтаксичною одиницею та може бути вжито замість одного слова» [1, с. 9].

Російські та вітчизняні філологи зазначають, що фразові дієслова є характерним явищем для англійської мови, але зовсім відсутні в російській чи українській мовах. На думку лінгвістів К. Є. Голубкової та М. С. Переверткіна фразові дієслова – це «особлива форма словосполучення, що утворене шляхом додавання до моноксемного дієслова прийменникової частини – післялогу, в результаті чого значення початкового дієслова може повністю змінитися» [3].

Відомий американський лінгвіст Дуайт Болінджер визначає фразові дієслова як семантичні одиниці, що складаються з дієслова та частки. Він стверджує, що ця семантична одиниця має особливість, яка називається пов'язаністю (cohesion) [4, с. 153]. Його послідовник С.В. Григор'єв визначає фразові дієслова як багаточленні лексичні одиниці, що складаються з дієслів, які означають життєво необхідні поняття і мають високу частоту вживання, і прислівників, які означають напрям дії [5, с. 3].

Британський філолог Р. Кверк (R. Quirk) стверджує, що фразові дієслова складаються з дієслова та прислівника і функціонують як єдине ціле [6, с. 1150-1167].

Британський лінгвіст Ф. Р. Палмер (F. R. Palmer) вважає, що «фразове дієслово складається з 2 елементів: дієслова та прислівникової частки. Прислівникова частка – це прислівник, який слідує за дієсловом і вважається частиною дієслова. Прислівникова частка вважається суфіксом дієслівного кореня. Ця частка визначає напрям руху. У фразовому дієслові з ідіоматичним значенням важко визначити значення напрямку» [7].

Прибічники ж другої теорії розглядають фразові дієслова як фразеологічні одиниці. Дослідник О. І. Смирницький відносить фразові дієслова до фразеологічних одиниць та вважає, що з семантичної точки зору, фразеологічна одиниця може бути одновершинною, двовершинною, багатовершинною (тобто мати одне, або більше головних слів, навколо яких згруповані інші слова), а фразові дієслова – це одновершинні фразеологічні одиниці [8].

Для О. В. Куніна ці сполучення (фразові звороти) володіють як рисами фразових одиниць, так і рисами складних слів [9, с. 274]. Компоненти фразових одиниць настільки пов'язані одне з одним, що значення цілого не виводиться із сукупності значень частин, що входять до її складу.

Існує безліч підходів для класифікації фразових дієслів. Професор А. В. Кунін, використовуючи класифікацію Шебалі, у своїй праці «Курс фразеології сучасної англійської мови», створив класифікацію, що заснована на семантичному принципі, тобто на ступені умотивованості компонентів фразових дієслів, на ступені їх спаяності. [10, с. 7] Лінгвіст розподіляв фразові дієслова на 3 групи:

1. Фразеологічні зрощення

Вони відрізняються високим ступенем спаяності компонентів і найменшим ступенем умотивованості. Буквальний їх переклад не має сенсу, тому вони потребують запам'ятовування.

Наприклад:

- hang around – “to wait or spend time somewhere, usually for no particular reason” [22] (бити байдики) [2, с. 4];

- flunk out – “to have to leave a school because your work is not satisfactory” [22] (провалити тест або екзамен) [2, с. 11];

2. Фразеологічні єдності.

Такі фразові дієслова складають більш чисельну групу. Вони мають середній ступінь умотивованості, ясну образність та переносне значення. У фразеологічних єдностях можна вгадати значення цілого вислову за значеннями його компонентів.

Наприклад:

- go over – “to move or travel towards someone or something” [22] (зайти до когось з візитом) [2, с. 1];

- wait around – “to stay in the same place and do nothing while you are waiting for something to happen, someone to arrive etc” [23] (чекати на когось) [2, с.55];

3. Фразеологічні сполучення.

Ці лексичні одиниці мають високий ступінь умотивованості. В даному випадку – це вільні сполучення дієслова та прислівника чи дієслова та прийменника, що реалізують свої номінативні значення.

Наприклад:

- look at – “to direct your eyes towards someone or something so that you can see them” [22] (дивитися на щось/когось) [2, с. 1];

- come back – “to return to a place” [22] (повертатися) [2, с. 3];

Не тільки філолог Кунін розглядав фразові діалоги як такі, що можна розподілити на 3 групи або категорії. Зокрема можна відокремити класифікацію за М. Celce-Murcia та D. Lassen-Freeman (1999). Ці філологині використовують дещо інший принцип для розподілення фразових дієслів на три групи.

1. Literal phrasal verbs

Дієслово, що входить до цієї групи, зберігає своє значення, а також прислівник чи прийменник вживається у своєму буквальному значенні. Такі дієслова є найпростішими для розуміння та вивчення [11, с. 432-433].

До цієї категорії входять дієслова, що складаються з дієслова та прийменника, що вказує на напрямок дії (out, down, away, up, through).

Наприклад:

- stand up [2, с. 11] – “to be in an upright position on your feet; to get yourself into an upright position on your feet” [24];

- run away [2, с. 61] – “to leave a place or person secretly and suddenly” [24];

2. Aspectual phrasal verbs.

До другої категорії належать дієслова, значення яких не стовідсотково очевидне, але й не ідіоматичне. До цієї категорії входять дієслова, до яких певні частки (прийменники чи прислівники) додають нюанси значення. Вона, в свою чергу, також може бути розділена на підкатегорії, в залежності від семантичного внеску частки [11, с. 432-433].

Inceptive (інхотативні) (містять дієслова, що вказують на початок дії):

Використання часток off, up та out.

Наприклад:

- start back [2, с. 13] – “to begin returning to the place you came from” [23];

- start up [2, с. 75] – “to switch on a machine or engine, especially a motor vehicle” [22];

Continuative (термінативні) (містять дієслова, що вказують на продовження дії):

Вживання часток on та along з дієсловами, які означають продовження діяльності.

Наприклад:

- come along [11, с. 433].

Вживання частки through з дієсловами, що позначають діяльність, буде означати, що дія відбуватиметься від початку до кінця.

Наприклад:

- look through [2, с. 123] – “to look for something among a pile of papers, in a drawer, in someone’s pockets etc.” [23].

Вживання частки away додає дієслову нюанс «безтурботності».

Наприклад:

- work away [11, с. 433].

Вживання частки around підкреслює певну відсутність мети дії.

Наприклад:

- go around [2, с.27] – “to spend a lot of time with someone, going to different places and doing things” [22];

- move around [2, с. 9] – move around the place, doing nothing;

Completive (перфективні) (містять дієслова, що вказують на те, що дія завершена, тобто для позначення повної вичерпаності дії).

Вживання частки *up*, *out*, *off* та *down* щоб показати, що дія завершена.

Наприклад:

- close up [2, с. 68] – “to lock the doors of a building or business” [22];
- tear up [2, с. 36] – “to destroy something such as a piece of paper or cloth by pulling it into pieces”

[22];

3. Idiomatic phrasal verbs.

Ця група складається з дієслів, значення яких дуже складно або зовсім неможливо визначити зі значень окремих слів, з яких складаються фразові дієслова.

Наприклад:

- show up [2, с. 2] – “to arrive, especially at the place where someone is waiting for you” [23];
- get away with [2, с. 42] – “to manage to do something bad without being punished or criticized for it”

[22];

Подібної думки дотримується D. Bolinger, який визначає ідіоматичні фразові дієслова як такі, що не можуть бути перекладені за допомогою суми значень слів, з яких вони складаються. Наприклад, *hang out*.

Лінгвіст Р. Кверк також розподіляє всі фразові дієслова на три групи. Відмінністю є назви груп. Кверк розподілив фразові дієслова на *free non-idiomatic*, *semi-idiomatic* та *highly idiomatic*, але пояснення обрав дуже подібне до класифікації Куніна.

Деякі вчені-лінгвісти розподіляють всі фразові дієслова на дві основні групи. Британський лінгвіст та головний редактор лінгвістичного журналу *English Today* Т. McArthur визначає, що фразові дієслова можуть бути розподілені на ті, що мають буквальне (*literal*) та переносне (*figurative*) значення. Він наводить наступні приклади, що ілюструють ці два типи:

- She put down the book. (*literal*);
- The army put down the rebellion. (*figurative*) [12, с. 773].

Ми погоджуємося, що іноді дуже важко визначити різницю між *literal* та *semi-literal* фразовими дієсловами. У своєму дослідженні ми багато разів зустрілися з таким явищем, коли важко достеменно стверджувати, до якої саме групи (*literal* або *semi-literal*) віднести те чи інше дієслово.

Наприклад:

- tear up [2, с. 36] – “destroy something such as a piece of paper or cloth by pulling it into pieces” [22]

(розірвати на шматки).

R. Singh стверджує, що сполучення (комбінація) дієслова та частки може вважатися фразовим, якщо це сполучення має значення яке або «очевидне», тобто буквальне, таке як *take off* (I took off my jacket) або «дуже ідіоматичне» (*highly idiomatic*), як в реченні «The plane took off». Таким чином, цей дослідник також розподіляє всі фразові дієслова на дві підгрупи за одними і тими ж ознаками.

Деякі граматисти, такі як M. Kolen стверджують, що фразові дієслова – це лише ті словосполучення (комбінації), що утворюють ідіому, тобто фразу, значення якої не може бути зрозумілим зі значень її складових. Це є семантична точка зору, що фокусується здебільшого на значенні вислову [13, с. 35]. Але на нашу думку, таке визначення не є достатньо повним, так як в англійській мові можна знайти багато фразових дієслів, значення складових яких може дати уявлення про значення дієслова в цілому.

Наприклад:

- move around [2, с. 9] – go from one place to another (пересуватися);
- pick up [2, с. 6] – “to lift someone or something up from a surface” [22] (піднімати).

З точки зору семантики вчений-лінгвіст В. Fraser зазначає, що фразові дієслова можуть бути згруповані згідно їх семантичних ознак. Таким чином, фразові дієслова, що мають спільні значення можуть бути віднесені до однієї групи [14, с. 12].

Більшість фразових дієслів є багатозначними, а деякі навіть мають більш ніж 10 значень. Лінгвісти J. Seidl та W. McMardie вважають, що «будь-яка комбінація може мати декілька ідіоматичних значень, в залежності від слів, що йдуть попереду або після неї» [15, с. 114] Ми ж у своєму дослідженні намагалися розглядати фразові дієслова у тому значенні, що зустрічаються в романі, тому вони мають здебільшого одне значення.

Фразові дієслова варіюються у ступені своєї ідіоматичності, тобто ідіоматичність – це градієнт. Іноді для того, щоб зрозуміти значення такого дієслова, достатньо розглянути його в контексті, а іноді навіть контекст не дає можливості визначити його значення до тих пір, поки не звернутись до словника чи спеціальної літератури, присвяченої ідіомам чи фразовим дієсловам.

Це підтверджує і лінгвіст Т. McArthur, який стверджує, що окрім буквального та/або ідіоматичного значення деякі фразові дієслова мають безліч різних значень, що залежать від контексту [12, с. 773-774]. Наприклад, фразове дієслово *bring in*. Буквально: “The milkman brought in the milk” (фразове дієслово має буквальне значення «занести»). Ідіоматично: “The prime minister brought in a new policy.” (фразове дієслово має ідіоматичне значення «внести до розгляду».) [12, с. 773-774]. На думку дослідника, особливо уміло ідіоматичне та буквальне значення розкривають зміст жартів та смішних малюнків. Читаючи деякі жарти або побачивши смішні ілюстрації з підписами, що містять фразові дієслова, у людей виникає плутанина, яке саме значення фразового дієслова мав на увазі автор. Ця плутанина розкриває зміст жарту. Наприклад: “ “Put the kettle on!” “Oh, it suits you.”” (Жарт бере за основу двозначність дієслова *put on*, яке може мати значення “ставити”, в даному випадку – на вогонь; та значення “одягати”) [12, с. 773-774].

III Результати

Розглянувши всі вищезазначені класифікації, ми дійшли висновку, що найбільш повною та цікавою є класифікація за М. Celce-Murcia та D. Lassen-Freeman (1999).

Вони розподіляють всі фразові дієслова на три групи, перша і остання з яких є більш-менш представленою у інших класифікаціях, а друга, яку вони називають *semi-literal phrasal verbs*, є найбільш повною та детальною з-поміж усіх розглянутих нами підходів. Ця класифікація була взята нами за основу у нашому дослідженні.

Як вже зазначалося, фразове дієслово – це сполучення дієслова та так званого післялогу (прийменника або прислівника), що уявляє собою семантичну єдність. Щодо визначення статусу другого компоненту або післялогу, то існують дві основні точки зору.

Прибічники першої точки зору відносять другий компонент фразового дієслова до однієї з вже існуючих частин мови: прийменників (Smith, 1962), часток (Bolinger), післялогів, прийменників та часток (L. G. Alexander, 1988) або прислівників (A. Sroka, 1972).

Що ж до другої теорії, то в цьому випадку, дослідники вважають, що 2-й компонент – це особливі елементи і називають їх так: семантизаторами (Н. Б. Карачан, 1972), постпозитивами (О. В. Кунін, 1984), поствербами (И. А. Клиюнайте, 1989) або адвербами (Л.В. Шведова, 1997).

О. В. Кунін вважає, що післялог є словом, оскільки поєднується з дієслівним компонентом, що має словозмінну парадигму [10, с. 308]. «...Післялог змінює, уточнює, доповнює значення дієслова, до якого він відноситься» [16, с. 47].

Ряд філологів стверджує, що 2-й компонент фразового дієслова має значення, тому що, щоб поєднатися з дієсловом, післялог обов'язково повинен мати необхідне значення. В іншому випадку, не було б необхідності їх приєднувати [17, с.17]. «Післялог впливає на семантику дієслова, змінюючи її. Дієслово та післялог семантично послаблені і значення цілого не виводиться зі значень складових.» [18, с. 30].

Прибічники обох точок зору вказують на подвійний характер другого компоненту фразового дієслова. Він пояснюється специфікою англійської короткослівної лексики. Радянський філолог-германіст В. Я. Плоткін стверджує: «Короткі одноморфемні слова характеризуються високою поліфункціональністю і слабо закріплені за частинами мови» [19].

Адвербальними післялогами радянський лінгвіст І. Є. Анічков [20, с. 125] називає особливий розряд постпозитивних прислівників (*up, out, off*, і так далі), що складаються з одиниць, яким властиві наступні родові ознаки прислівників :

- здатність приєднуватися до дієслів, прикметників і інших прислівників, рідко – до іменників, іноді – до словосполучень і пропозицій;
- уточнення і доповнення їх значень;

- вони разом з небагатьма наявними в мові постпозитивними прислівниками, займають положення (за винятком випадків стилістичної інверсії) тільки після слова або ряду слів, до якого вони приєднуються.

Адвербальні післялоги, на думку Анічкова [20, с. 129], мають ще і наступні видові або відмітні ознаки.

Вони здатні, приєднуючись до слів або до рядів слів, складати з ними разом більш-менш тісні і стійкі змістові, синтаксичні і фонетичні цілі і складні одиниці, в яких виконувана або обставинна функція часто настільки ослаблена, що не можна бачити в післялогах відносно самостійні обставини.

На відміну від іншого постпозитивного говору, поєднуючись з дієсловом, що приймає пряме доповнення, післялоги можуть займати і зазвичай займають місце після дієслів. Вони так само відділяють дієслово від прямого додатку.

Наприклад: turn out the light; put on your coat. АЛЕ: hold your head still; carried the lead far; take my luggage [20, с. 129].

А. А. Керлін називає післялог словоутворюючим незмінним елементом, який стоїть після дієслова та утворює з ним єдине змістове ціле («составной глагол»). Втративши своє реальне значення або зберігши його у ослабленому вигляді, післялог змінює, уточнює, доповнює значення дієслова, до якого він відноситься [21].

Підсумовуючи все вищезазначене, слід сказати, що ми вважаємо другий компонент фразового дієслова прислівником або прийменником. Хоча він і являється частиною фразового дієслова, але він привносить свої нюанси у значення фразових дієслів, що входять до його складу, а інколи навіть повністю змінює його значення до невпізнанності, що і робить фразові дієслова унікальним та самобутнім явищем англійської мови.

Дослідивши різноманітні погляди лінгвістів на поняття фразового дієслова, можемо сказати, що ми розглядаємо фразові дієслова як одновершинні фразеологічні одиниці, що складаються з дієслова та прислівника або прийменника, які впливають на значення дієслова, а в деяких випадках більш повно розкривають нюанси дії. Вони допомагають автору більш виразно та точно передавати свої думки. Саме за допомогою фразових дієслів текст стає більш емоційно забарвленим, що робить його привабливішим для читача.

IV Обговорення

Семантика фразових дієслів роману була виконана за класифікацією M. Celce-Murcia та D. Lassen-Freeman (1999). Згідно якої фразові дієслова розділяються на три групи:

Дієслова, що входять до першої групи (Literal phrasal verbs), зберігають своє основне значення, а також прислівник чи прийменник вживається у одному зі своїх буквальних значень. Звичайно, такі дієслова є найпростішими для розуміння та вивчення.

У нашому дослідженні до цієї категорії входять фразові дієслова, що складаються з дієслова та прийменника, що вказує на напрямок дії (out, down, away, up, through).

Методом суцільної вибірки було відібрано 146 фразових дієслів з твору письменника Дж. Д. Селінджера «Ловець у житі» (1951). Серед них 33% (48 дієслів) належать до категорії «Non-idiomatic phrasal verbs», тобто до таких, значення яких можна дізнатися, проаналізувавши значення їх складових. Такі дієслова зазвичай складаються з дієслова та прийменника, що вказує на напрямок дії. До таких прийменників у романі, що розглядається, відносяться out, from, back, at, up, down, over, in, around, onto, away, off та інші. Наприклад: come out, look at, come back, pass by, put down, walk around та багато інших.

Друга категорія обраної нами класифікації має назву «Aspectual phrasal verbs» містить дієслова, значення яких складніше визначити, у порівнянні з тими, що належать до першої групи. Для визначення значення таких дієслів замало знати значення їх складових. Такі дієслова можуть містити або дієслово, або частку які вжиті не у буквальному значенні. Дуже часто дієслова з цієї категорії містять частку, що вносить нюанс значення дії. У цій групі було знайдено приклади для ілюстрації наступних підкатегорій:

- дієслова, що мають значення початку дії та містять частки up, off або out (наприклад: start off);
- дієслова, що містять частку on або in та вказують на початок дії (наприклад: turn on);

—дієслова, що вказують на продовження діяльності за допомогою часток *on* або *along* (наприклад, *come on*);

—дієслова, що містять частку *around* та вказують на певну відсутність мети (наприклад, *sit around*);

—дієслова, що вживаються з часткою *up*, *out* або *down*, які вказують на довершеність дії (наприклад: *tear up*, *burn down* або *laugh off*);

—дієслова, що містять частку *over* та вказують на завершеність дії (наприклад: *come over*);

—дієслова, що містять частку *back* з нюансом завершеності дії (наприклад: *get back*);

Окрім вже запропонованих науковцями категорій, нам здалось доцільним доповнити цю групу ще одним нюансом значення. Таким чином, була введена підкатегорія, що носить назву *telicity*, до якої увійшли фразові дієслова зі значенням певної завершеності дії. До таких дієслів можна віднести *stop by*. В цілому, друга група містить 52 фразових дієслова, що становить 36 % від загальної кількості відібраних дієслів.

Нарешті третя група, яка має назву «*Idiomatic phrasal verbs*», містить 46 дієслів (31% від загальної кількості). Остання група містить дієслова, значення компонентів яких не впливає на значення в цілому. Тут ми бачимо різноманіття часток, які вживаються з дієсловами. Причому зазвичай ні частки, ні дієслова не зберігають своє буквальне значення. Саме такі фразові дієслова урізноманітнюють мову автора роману, а інколи навіть передають неофіційний стиль спілкування та думок головного героя.

V Висновки

Розглянувши вищезазначені класифікації фразових дієслів за семантичним принципом, ми дійшли висновку, що найбільш повною та детальною є класифікація за М. Celce-Murcia та D. Lassen-Freeman (1999). Дані лінгвісти розподіляють всі фразові дієслова на три групи, перша і остання з яких є більш-менш представленою у інших класифікаціях, а друга, яку вони називають *Aspectual phrasal verbs*, є найбільш повною та детальною з-поміж усіх розглянутих нами підходів. Ця класифікація була взята нами за основу у нашому дослідженні. Крім того, треба зазначити, що під час аналізу фразових дієслів, що були знайдені в романі, нами були внесені деякі доповнення у вищезазначену класифікацію. Доповнення вже існуючої класифікації підкатегорією, отримала назву *telicity*, до якої увійшли фразові дієслова зі значенням певної завершеності дії. В цілому, друга група містить 52 фразових дієслова, що становить 36 % від загальної кількості відібраних дієслів.

Бібліографічні посилання

- [1] Povey J. *Phrasal Verbs and How to Use Them*. Учеб. Пособие. М. : Высшая школа, 1990. 176 p.
- [2] Salinger J. *The Catcher in the Rye*. Penguin books, 1994. 192p.
- [3] Голубкова Е.Е. Фразовые глаголы движения (когнитивный аспект) : М.: ГЕОС, 2002. 134 с.
- [4] Bolinger, D. *The Phrasal Verb in English*. Harvard University Press. Cambridge Massachusetts, 1971. 205 p.
- [5] Григорьев С. В. Фразовые глаголы : Учебно- справочное пособие. СПб.: КАРО, 2003. 272 с.
- [6] Quirk R. *A comprehensive grammar of the English language*. New York: Longman World Publishing Corporation, 1985. 1779 p.
- [7] Palmer F. R. *The English verb*. New York: Longman Group Limited, 1974. 269 p.
- [8] Смирницкий А. И. *Лексикология английского языка*. М. : Издательство литературы на иностранных языках, 1956. 260 с.
- [9] Кунин А. В. *Английская фразеология*. М. : Высшая школа, 1970. 344 с.
- [10] Кунин А. В. *Курс фразеологии современного английского языка*. М. : Высшая школа, 1996. 381 с.
- [11] Celce-Murcia Marianne and Diane Lassen-Freeman *The grammar book. An ESL/EFL teacher's course*. Boston: Heinle & Heinle, 1999. 854 p.
- [12] McArthur T. *The Oxford companion to the English language*. Oxford/New York: Oxford University Press, 1992. 1124 p.
- [13] Kollen M. and Funk R. *Understanding English grammar*. 5th ed, Boston: Allyn and Bacon Press, 1998. 464 p.
- [14] Fraser B. *The Verb-particle Combination in English*. New York: Academic Press, 1976.
- [15] Seidl J. and McMardie W. *English Idioms and how to use them*. UK: Oxford University Press, 1978. 272 p.
- [16] Арнольд И. В. *Лексикология английского языка*. М. : 1985.
- [17] Гурский С. Е. *The idiomatic heart of English language*. Львов, 1975.
- [18] Елисеєва В. В. *Лексикология английского языка*. СПб, 2003.
- [19] Плоткин В. Я. *Грамматические системы в английском языке*. Кишинев, 1975.
- [20] Аничков И. Е. *Английские адвербиальные послелогои*: Дисс. ... докт. филол. наук. М., 1947. 536с.

- [21] Керлин А. А., Кузнец М. Д. Составные глаголы в современном английском языке. Л.: Учпредизд, Ленинградское отделение, 1956.

References

- [1] Povey, J. (1990). Phrasal Verbs and How to Use Them. Ucheb. Posobye / Jane Povey. M. : Vusshaia shkola, 176 p.
[2] Salinger, J. (1994). The Catcher in the Rye. Penguin books, 192 p.
[3] Holubkova, E. E. (2002). Frazovue hlaholu dvyzheniya (kohnytnvnu aspekt). HEOS, Moscow, Russia, 134 p. [in Russian]
[4] Bolinger, D. (1971). The Phrasal Verb in English. Harvard University Press. Cambridge Massachusetts, 205 p.
[5] Hryhorev, S. V. (2003). Frazovue hlaholu : Uchebno- spravochnoe posobye. KARO, SPb, Russia, 272 p. [in Russian]
[6] Quirk, R. A (1985). Comprehensive grammar of the English language. New York: Longman World Publishing Corporation, 1779 p.
[7] Palmer, F. R. (1974). The English verb. New York: Longman Group Limited, 269 p.
[8] Смырнытский, А.У. (1956). Лексикология английского языка. Издательство литературы на иностранных языках, Москва, СССР, 260 p. [in Russian]
[9] Кунин, А. В. (1970). Английская фразеология. Высшая школа, Москва, СССР, 344 p. [in Russian]
[10] Кунин, А. В. (1996). Курс фразеологии современного английского языка. Высшая школа, Москва, Россия, 381 p. [in Russian]
[11] Celce-Murcia, Marianne, Lassen-Freeman, Diane (1999). The grammar book. An ESL/EFL teachers course. Boston: Heinle & Heinle, 854 p.
[12] McArthur, T. (1992). The Oxford companion to the English language. Oxford/New York: Oxford University Press, 1124 p.
[13] Kollen, M., Funk, R. (1998). Understanding English grammar. 5th ed, Boston: Allyn and Bacon Press, 464 p.
[14] Fraser, B. (1976). The Verb-particle Combination in English. New York: Academic Press.
[15] Seidl, J., McMardie, W. (1978). English Idioms and how to use them. UK: Oxford University Press, 272 p.
[16] Arnold, Y. V. (1985). Лексикология английского языка. Москва, СССР. [in Russian]
[17] Hurskyi, S. E. (1975). The idiomatic heart of English language. Lvov.
[18] Elyseeva, V. V. (2003). Лексикология английского языка. Spb, Russia. [in Russian]
[19] Plotkyn, V. Ia. (1975). Грамматическая система в английском языке. Кышнев, СССР. [in Russian]
[20] Anychkov, Y. E. (1947). Английские adverbyalnye poslelohy: Dyss. dokt. fylol. nauk. Moscow, USSR, 536 p. [in Russian]
[21] Керлин, А. А., Кузнец, М. Д. (1956). Составные глаголы в современном английском языке. Учпредизд, Ленинградское отделение, Ленинград, СССР. [in Russian]

Шокарьова Наталія Сергіївна.

Вчитель вищої категорії, КЗ «Харківська спеціалізована школа №11»,
Вул. Василя Мельникова, 7, Харків, Харківська область, Україна, 61000.
Tel. 098-656-85-55. E-mail: shokareff@gmail.com

Shokarova Nataliia Serhiivna.

Teacher, Kharkiv Specialised School № 11,
7 Vasylia Melnykova Street, City, Country, Ukraine, 61000.
Tel. 098-656-85-55. E-mail: shokareff@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5650-9955

Citation (APA):

Shokarova, N. (2019). Linguistic aspects of studying phrasal verbs. Engineering and Educational Technologies, 7 (2), 50–58. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.05>

Цитування (ДСТУ 8302:2015):

Шокарьова Н. С. Лінгвістичні аспекти вивчення фразових дієслів / Інженерні та освітні технології. 2019. Т. 7. № 2. С. 50–58. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.05>

Обсяг статті: сторінок – 9 ; умовних друк. аркушів – 1,304.

DOI <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.06>
UDC 37.091.113:[001.895:008](1-87)

Development of innovative culture of the head of educational establishment: foreign experience analysis

Kozlov D.*

Sumy State Pedagogical University named after AS Makarenko, Sumy, Ukraine

Received: 18.03.2019

Accepted: 14.04.2019

Abstract. The foreign researchers' views on the formation and development problem of the head's innovative culture of the educational institution are analyzed in the article. The creative process stages (preparatory, incubation, enlightenment, executive), the implementation of which ensures conditions creation for innovative development and activation of innovative processes, functional responsibilities definition and distribution, is based on the complex research methods use – systematization, generalization, classification, comparison – the structure definition of the innovative solutions adoption, the partnership space creation, networks and resources in the educational establishment. Information is provided on key tools and methods for ensuring a systematic approach to innovation management at an educational establishment (brainstorming method, the search for creative ideas through collective ideas exchange, non-standard thinking, the theory of solving inventive tasks, SCAMPER creativity technique, associative maps, cascading arrangement of spontaneous ideas, knowledge tree, parametric analysis, semantic processes, problem abstract presentation, ideas book, analogy, evaluation). It is stated that the head of the educational establishment is a key figure in shaping the establishment innovative culture. This manager's activity directions are described, in particular, the international staff attraction, the preservation of high-qualified student contingent, support to the educational establishment staff in the process of introducing innovations, personnel training for the development of creativity provision and innovations introduction, the establishment of appropriate evaluation systems and encouragement provided the innovative initiative, establishing cooperation with similar profile educational establishment, and carrying out activities aimed at obtaining international recognition as a result of innovative research approach application, the pilot programs implementation, innovations protection and commercialization. The head's activities types of the educational establishment with innovation culture high level are singled out. The manager's qualification standards, who is the innovation culture bearer ("Standards of education of managers' of educational establishment of the interpersonal consortium", "Professional standards for managers in educational branch") are characterized. Innovative programs for the training of heads of educational establishments based on the introduction of national standards in the USA are considered, which include university programs, district programs, third-party professional development programs and affiliate programs.

Key words: innovation, innovative culture, educational institution, head of educational institution, training program, standard of professionalism of the head of educational institution.

Розвиток інноваційної культури керівника закладу освіти: аналіз зарубіжного досвіду

Козлов Д. О.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми, Україна

Анотація. У статті розглянуто погляди зарубіжних дослідників на проблему формування та розвитку інноваційної культури керівника закладу освіти. На основі використання комплексу методів дослідження – систематизації, узагальнення, класифікації, порівняння – виокремлено етапи креативного процесу (підготовчий, інкубаційний, прозоріння та просвітлення, виконавчий), реалізація яких забезпечує створення умов для інноваційного розвитку та активізації інноваційних процесів, визначення та розподілу функціональних обов'язків, визначення структури прийняття інноваційних рішень, створення простору партнерства, мереж та ресурсів у закладі освіти. Подано інформацію про ключові інструменти та методи для

*

Corresponding Author: Kozlov Dmytro Oleksandrovych. Phone: 095-61-097-28. E-mail: 32012anna@gmail.com
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko,
St. Romenskaya, 87, Sumy, Ukraine, 40002.

Відповідальний автор: Козлов Дмитро Олександрович. Тел. 095-61-097-28. E-mail: 32012anna@gmail.com
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка,
вул. Роменська, 87, м. Суми, Україна, 40002.

забезпечення системного підходу до управління інноваціями в закладі освіти (метод мозкової атаки, пошук творчих ідей шляхом колективного обміну ідеями, нестандартне мислення, теорія вирішення винахідницьких завдань, методика креативності SCAMPER, асоціативні карти, каскадне розташування спонтанних ідей, дерево пізнання, параметричний аналіз, семантичні процеси та абстрактне представлення проблеми, книга ідей, аналогії, оцінювання). Відстоюється думка про те, що керівник закладу є ключовою фігурою у формуванні інноваційної культури закладу освіти. Охарактеризовано напрями діяльності такого керівника, зокрема, залучення міжнародних співробітників, збереження якісного учнівського контингенту, надання підтримки співробітникам закладу освіти у процесі впровадження інновацій, забезпечення підготовки персоналу закладу задля розвитку рівня креативності та впровадження інновацій, створення належних систем оцінювання та заохочування за умови прояву інноваційної ініціативи, налагодження співпраці з закладами освіти подібного профілю, здійснення діяльності, спрямованої на отримання закладом освіти визнання на міжнародному рівні у результаті застосування інноваційного підходу до проведення досліджень, впровадження експериментальних програм, забезпечення захисту і комерціалізації інновацій. Виокремлено види діяльності керівника закладу освіти, що володіє високим рівнем інноваційної культури. Схарактеризовано стандарти кваліфікації керівника, що є носієм інноваційної культури («Стандарти освіти керівників освітніх установ міжштатного консорціуму»; «Професійні стандарти для керівників у галузі освіти»). Розглянуто інноваційні програми підготовки керівників закладу освіти США на основі запровадження національних стандартів, які включають університетські програми, окружні програми, програми сторонніх організацій підвищення професійної кваліфікації та партнерські програми.

Ключові слова: інновація, інноваційна культура, заклад освіти, керівник закладу освіти, програма підготовки, стандарт професіоналізму керівника закладу освіти.

Развитие инновационной культуры руководителя учреждения образования: анализ зарубежного опыта

Козлов Д. А.

Сумской государственной педагогический университет имени А. С. Макаренка, Сумы, Украина

Аннотация. В статье рассмотрены взгляды зарубежных исследователей на проблему формирования и развития инновационной культуры руководителя учебного заведения. На основе использования комплекса методов исследования – систематизации, обобщения, классификации, сравнения – выделены этапы творческого процесса (подготовительный, инкубационный, прозрение и просветление, исполнительный), реализация которых обеспечивает создание условий для инновационного развития и активизации инновационных процессов, определения и распределения функциональных обязанностей, определения структуры принятия инновационных решений, создания пространства партнерства, сетей и ресурсов в учебном заведении. Представлена информация о ключевых инструментах и методах для обеспечения системного подхода к управлению инновациями в учебном заведении (метод мозговой атаки, поиск творческих идей путем коллективного обмена идеями, нестандартное мышление, теория решения изобретательских задач, методика креативности SCAMPER, ассоциативные карты, каскадное расположение спонтанных идей, дерево познания, параметрический анализ, семантические процессы, и абстрактное представление проблемы, книга идей, аналогии, оценка). Отстаивается мысль о том, что руководитель учебного заведения является ключевой фигурой в формировании инновационной культуры заведения. Проанализированы направления деятельности такого руководителя, в частности, привлечение международных сотрудников, сохранение качественного ученического контингента, оказание поддержки сотрудникам учебного заведения в процессе внедрения инноваций, обеспечение подготовки персонала заведения для развития уровня креативности и внедрение инноваций, создание надлежащих систем оценки и поощрение при условии проявления инновационной инициативы, налаживание сотрудничества с учебными заведениями подобного профиля, осуществление деятельности, направленной на получение учебным заведением признания на международном уровне в результате применения инновационного подхода к проведению исследований, внедрение экспериментальных программ, обеспечение защиты и коммерциализации инноваций. Выделены виды деятельности руководителя учреждения образования, обладающего высоким уровнем инновационной культуры. Охарактеризованы стандарты квалификации руководителя, который является носителем инновационной культуры («Стандарты образования руководителей образовательных учреждений межштатных консорциумов», «Профессиональные стандарты для руководителей в области образования»). Рассмотрены инновационные программы подготовки руководителей учебного заведения США на основе внедрения национальных стандартов, которые включают университетские программы, окружные программы, приложения сторонних организаций повышения профессиональной квалификации и партнерские программы.

Ключевые слова: инновация, инновационная культура, учебное заведение, руководитель учебного заведения, программа подготовки, стандарт профессионализма руководителя учреждения образования.

I Вступ

Інтеграція України до світового економічного простору, вимоги неперервного підвищення кваліфікації та розвиток фахівця співпадають сьогодні з формуванням у розвинутих країнах інноваційного суспільства, основою якого є особистість, що володіє високим рівнем інноваційної культури. Розвиток вищої освіти в Україні в означеному контексті потребує посиленої уваги суспільства до підготовки керівника закладу освіти інноваційного спрямування, який забезпечує ефективність управління задля досягнення очікуваного результату. Реалізація означеного стратегічного завдання потребує модернізації освітнього процесу, використання інноваційних програм та технологій, що знайшло відображення у Законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Концепції «Нова українська школа» (2016).

Викликають інтерес здобутки високорозвинутих країн у частині підготовки керівника закладу освіти, формування та розвитку його інноваційної культури. Важливим є аналіз зарубіжного досвіду, який дозволяє з'ясувати особливості процесу стандартизації професійної готовності керівника закладу освіти до реалізації інновацій, забезпечення ефективності інноваційних процесів у системі управління закладом освіти.

Метою статті є з'ясування інноваційних зарубіжних ідей задля розвитку інноваційної культури вітчизняних керівників закладів освіти в системі вищої педагогічної освіти.

II Матеріали і методи дослідження

У процесі вивчення піднятої проблеми використано комплекс методів, а саме: загальнонаукові (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, конкретизація, абстрагування – для з'ясування особливостей інтерпретації обраної проблеми в наукових джерелах); конкретнонаукові (термінологічний аналіз – для визначення поняттєво-категоріального апарату розгляду проблеми дослідження, логічний аналіз – для класифікації та структуризації джерельної бази, типологічний метод – для здійснення типологізації підходів до формування та розвитку інноваційної культури керівника закладу освіти у зарубіжних наукових розвідках, метод екстраполяції – для актуалізації позитивного зарубіжного досвіду в сучасних умовах реформування вітчизняної системи вищої педагогічної освіти).

У вивченні зазначеної проблеми спиралися на системний підхід, який уможливив розкриття взаємозв'язків та взаємовпливів у структурі освітнього зарубіжного процесу та виокремленні головного і суттєвого у вибудові категоріального поля дослідження.

Синергетичний підхід створив підґрунтя для пізнання принципів самоорганізації зарубіжних систем розвитку інноваційної культури керівника закладу освіти.

Цивілізаційний підхід уможливив розгляд досліджуваного феномену як нелінійного процесу у структурі формування світоглядних засад розвитку менеджменту освіти.

III Результати

Інноваційна культура керівника визначається як процес створення умов для інноваційного розвитку та активізації інноваційних процесів, визначення та розподілу функціональних обов'язків, визначення структури прийняття інноваційних рішень, створення фізичного простору, партнерства, мереж та ресурсів, що підтримують інноваційну діяльність та інноваційне мислення [11, с. 41]. Д. Аджей визначив інноваційну культуру керівника як синтез різних стилів керівництва в установі з метою здійснення впливу на співробітників задля продукування креативних ідей, створення інноваційних продуктів, надання інноваційних послуг та прийняття інноваційних рішень [1, с. 103].

Досвід інноваційної поведінки керівника має практичну значимість. Існує зв'язок між інноваційним *рольовим моделюванням* і генерацією ідей. На думку науковців К. Джауссі та С. Діонне, керівники, які діють креативно, надихають та спонукають своїх підлеглих до творчої активності та креативності [8]. Наприклад, згідно дослідженням К. Шеллі та Дж. Перрі-Сміта, співробітникам, яким були надані зразки творчих розробок, вдалося дослідити елементи креативності і, у свою чергу, продемонструвати більш креативну власну поведінку [13]. Крім того, Дж. Сандбо дійшов висновку, що керівник «підприємницького типу» позитивно впливає на інноваційну діяльність підлеглих [15].

Керівник нового типу, який є носієм інноваційної культури, повинен розуміти чотири ключові етапи креативного процесу:

1. *Підготовчий*: це етап, на якому креативна людина або команда визнає факт наявності проблеми та намагається вникнути в її суть. Він характеризується збором інформації і передбачає розподіл обов'язків, формування зон особистої зацікавленості і координацію дій.

2. *Інкубаційний*: на цьому етапі основна проблема може бути відсунута на другий план і навіть забута, але розумова діяльність не припиняється. В процесі вирішення якого-небудь розумового завдання основний акцент робиться не на послідовному логічному зв'язку суджень, а на міркуваннях та нових, оригінальних ідеях.

3. *Етап прозріння або просвітлення*: на цьому етапі ідеї щодо інновацій можуть з'явитися несподівано. Як правило, це відбувається, коли члени колективу, який працює над креативним проектом або виконує науково-творчу роботу, збираються разом після деякого періоду часу. Спонтанний обмін інформацією може призвести до продукування ідей, які жоден з учасників не міг би сформулювати самостійно.

4. *Виконавчий етап*: це етап, який відокремлює креативність від успішного впровадження інновацій. Нові ідеї вимагають рішучих дій, цілеспрямованості і можливості створення коаліцій в цілях внесення змін. У зв'язку з тим, що виконавчий етап вимагає застосування більше соціальних навичок, ніж технічної майстерності, в результаті якої відбувається генерація інноваційних ідей, на цьому етапі дієвим є організаційний менеджмент, що найбільш активно допомагає в просуванні креативності [5, с. 96-97].

Для розвитку інноваційної культури організації керівник закладу повинен не лише розуміти етапи креативного процесу, але й впроваджувати ефективну практику таких складових:

1. Вибрати найбільш перспективних співробітників-новаторів («чемпіонам інновацій»): щоб створити «розсадник інноваційних ідей» в організації, керівник повинен відібрати найбільш перспективних генераторів ідей і надати їм додаткові ресурси. Керівник повинен забезпечити розуміння такими співробітниками етапів реалізації креативного процесу.

2. Створити «буферні зони» для найбільш інноваційного персоналу, тобто якийсь захисний кокон навколо креативних співробітників або інноваційних команд в організації з метою не перешкоджати збору інформації, що відбувається на підготовчому етапі креативного процесу. Важливим є забезпечення персоналу, задіяного в креативному процесі, інструментами та ресурсами у процесі пошуку інформації або відповідей на запитання.

3. Надати «чемпіонам інновацій» широку свободу дій. Важливим на цьому етапі є те, що керівникові слід утриматися від критики й засудження їх дій або методик.

4. Не вимагати негайного вирішення проблем чи миттєво негайного отримання результатів: будь-яка команда може приймати рішення або надавати рекомендації поетапно. Суворе дотримання строків може негативно вплинути на реалізацію креативного процесу.

5. Забезпечити підтримку інноваційних рішень та креативних ідей від етапу їх створення до етапу реалізації. Керівник повинен відбирати кращі ідеї та рішення, спрямовувати їхнє подальше розроблення і сприяти успішному втіленню в життя таких ідей та рішень [5, с. 98-99]

Згідно з дослідженнями науковців Т. Амабіля, К. Суллівана та Г. Харпера [14] з'ясовано, що для підвищення креативності як керівника, так і підлеглих, необхідними є три складові:

- спеціальні знання та навички (технічні, процедурні та загальні знання),
- креативне мислення (наскільки творчо особистість підходить до проблеми та наскільки гнучким мисленням вона володіє у процесі її вирішення),
- мотивація (особливо внутрішня мотивація) [9, с. 45].

Науковці Д. Хорс і Дж. Вехар стверджують, що інноваційна культура керівника ґрунтується на трьох компонентах:

1) *набір інструментів (прототипування, метод мозкової атаки, асоціативні карти, творчий принцип бісоціації)*: набір інструментів і методів, що використовуються для створення нових можливостей, їх реалізації в межах організації, визначення напряму інноваційної діяльності, розподілу обов'язків;

2) *набір умінь, навичок та компетенцій*: основа, яка дозволяє інноваційному керівникові використовувати знання і здібності для досягнення своїх цілей;

3) *спосіб мислення, ставлення та поведінка (зацікавленість та допитливість, розгляд проблеми з різних точок зору, толерантність до невизначеності, прийняття позитивних рішень)*: становлення та поведінка, що дають можливість ефективно використовувати набір інструментів, умінь, навичок та компетенцій [6, с. 10].

Керівником закладу освіти можуть бути застосовані ключові інструменти та методи для забезпечення системного підходу до управління інноваціями, зокрема розвитку креативного мислення: метод мозкової атаки, пошук творчих ідей – знаходження рішення проблем шляхом колективного обміну ідеями; нестандартне мислення; теорія вирішення винахідницьких завдань; методика креативності SCAMPER; асоціативні карти; система карток із самоклеючого паперу; фіксування всіх спонтанних ідей (наприклад, каскадне розташування); дерево пізнання (значення); параметричний аналіз; семантичні процеси – матриця випадкових величин та матриця пошуку ідей; абстрактне представлення проблеми; книга ідей; аналогії; оцінювання тощо [7, с. 34].

Науковцем Т. Роскорлом запропоновано такі компоненти інноваційної культури керівника:

1. Прийняття викликів та складних завдань, що вимагають максимальних зусиль

Керівник, який є носієм інноваційної культури, не делегує креативну та інноваційну діяльність, а здійснює управління нею. Він намагається створити культуру критичного й творчого мислення, що приймає виклики.

2. Управління процесом змін за допомогою організації колективної творчої діяльності та розширення можливостей застосування колективних знань та досвіду

Інноваційний керівник застосовує творчий підхід, підтримує ініціативність і намагається підтримувати викладацький та учнівський склад і заохочувати їх до реалізації передачі знань та обміну досвідом.

3. Формування культури закладу

Інноваційний керівник створює культуру ризику, змін, критичного і креативного мислення. Він розвиває вміння самостійно і творчо мислити та застосовувати здобуті знання в управлінській практиці, а не намагається суворо і неухильно дотримуватися правил. Керівник, який є носієм інноваційної культури, переходить від правил до принципів, створює всередині закладу освіти клімат та середовище, що стимулюють пошук і освоєння нових перспективних ідей, і не виступає проти порушення усталених норм та правил, якщо вони більше не є доцільними.

4. Створення системи професійного навчання

Інноваційний керівник створює професійні навчальні спільноти у закладі освіти. Ефективне професійне навчання має певні характеристики: триває протягом тривалого періоду або носить безперервний характер, має предметно-орієнтований характер, вбудоване в професійні освітні спільноти, орієнтоване на вирішення конкретних задач у сфері навчання, оцінки, спостереження і рефлексії.

5. Прийняття рішень і систематизація

Керівник, який є носієм інноваційної культури, створює базу для визначення місії й цілей, вироблення стратегії закладу, приймає рішення щодо забезпечення ресурсами, стимулювання професійного розвитку.

6. Забезпечення доступу до інформаційно-комунікаційної інфраструктури та цифрових технологій

Інноваційний керівник забезпечує комп'ютерну та інформаційну грамотність викладацького та учнівського складу, намагається забезпечити заклад освіти комп'ютерними комплексами та мультимедійним обладнанням, надає можливість отримувати доступ до електронних навчальних ресурсів мережі Інтернет.

7. Вимога підзвітності

Інноваційний керівник делегує відповідальність, але вимагає підзвітності від підлеглих. На початку інноваційної діяльності він не повинен бути занадто вимогливим до співробітників, щоб вони почувалися комфортно, не боялися ризикувати та понести покарання у разі поразок або невдач, навчалися на власному досвіді [12].

Керівник закладу освіти є ключовою фігурою у формуванні інноваційної культури закладу. І є відкритим до сприйняття нових ідей, підтримує інновації і сприяє впровадженню інноваційних процесів. Зауважимо, що напрями діяльності керівника закладу освіти з інноваційною культурою включають в себе:

- залучення міжнародних співробітників, формування та збереження якісного учнівського контингенту;
- надання підтримки співробітникам закладу освіти процесі впровадження інновацій;
- розширення можливостей і підвищення рівня участі учнів і викладацького складу в процесі прийняття рішень;
- забезпечення підготовки персоналу (за допомогою розробки та реалізації академічних програм) з метою розвитку рівня креативності та впровадження інновацій;
- формування креативності як вимоги навчальних програм і функціональних обов'язків персоналу;
- створення належних систем оцінювання та заохочення за умови прояву інноваційної ініціативи;
- стимулювання припливу інвестицій у наукові дослідження і розробки;
- налагодження співпраці з закладами освіти подібного профілю та з закладами вищої освіти на глобальному рівні;
- налагодження співпраці з промисловістю в рамках науково-дослідних проектів та інноваційних ініціатив;
- здійснення діяльності, спрямованої на отримання закладом освіти визнання на міжнародному рівні у результаті застосування інноваційного підходу до проведення досліджень, впровадження експериментальних навчальних програм, забезпечення освітнього середовища, а також швидкої адаптації випускників закладу на ринку праці;
- впровадження цифрових та інформаційних технологій в усі процеси, пов'язані з освітою, дослідженнями, посередництвом, комунікаціями та управлінням;
- забезпечення захисту і комерціалізації інновацій [7, с. 19].

У контексті піднятої проблеми важливим є аналіз зарубіжного досвіду, який дозволяє з'ясувати особливості процесу формування та розвитку інноваційної культури закладу освіти. Схарактеризуємо програми підготовки керівника закладу освіти.

У рамках формування інноваційної культури керівник закладу освіти повинен:

- Переглядати та корегувати навчальні програми, їх структуру, зміст та процес реалізації з метою відкриття нових напрямів підготовки, запровадження нових режимів навчання.
- Залучати викладацький склад та дослідників з метою створення неоднорідного штату співробітників, навички, підготовка та досвід яких будуть взаємодоповнювати і сприяти розвитку інноваційних ініціатив.
- Оцінювати діяльність науково-дослідного колективу, розширювати його склад, а також приймати організаційні рішення з метою підтримки дослідно-експериментальної та інноваційної діяльності.
- Забезпечувати науково-дослідні групи та окремих дослідників належними умовами для успішної розробки та реалізації програм, проектів і оприлюднення результатів наукової діяльності у вигляді різних видів публікацій.
- Підвищувати рівень довіри до співробітників та учнів шляхом залучення їх до інноваційної діяльності та процесу перетворень у закладі освіти, а також надавати інноваційному персоналу більший обсяг повноважень та розширювати сферу його автономії.
- Застосовувати систему стимулів та винагород, реалізовувати програму підтримки для учнівського та викладацького складу, науково-дослідного колективу, які здатні мислити нестандартно, задіяні в інноваційних проектах (у співробітництві з внутрішніми та зовнішніми сторонами) і виступають з низкою підприємницьких ініціатив.
- Заохочувати інноваційних співробітників і учнів, надаючи підтримку, враховуючи їх інтереси, виявляючи толерантність у разі виникнення проблем та стимулюючи корпоративну креативність (заклад освіти розглядається як фабрика інноваційних ідей).
- Забезпечувати комплексну підготовку та розвиток персоналу.

– Забезпечити інтегрування таких елементів, як дослідницькі навички, критичне мислення, креативність, інновації та підприємництво у процес викладання всіх дисциплін.

– Сприяти взаємодії з партнерами, які готові до співпраці щодо реалізації навчальних програм та проведенню наукових досліджень, у тому числі з освітніми установами, приватними підприємствами, державними структурами, регіональними і місцевими органами влади та іншими державними структурами, що мають намір брати участь у реалізації експериментальних та інноваційних ініціатив з метою пошуку нових підходів.

– Сприяти створенню нових платформ, в тому числі цифрових соціальних мереж, внутрішніх комунікацій з учнями (забезпечення інформацією про навчальну діяльність, завдання, проекти, доступу до Інтернету, пошти, форумів, СМС-повідомлень), а також передачу на перевірку зроблених завдань і отримання зворотнього зв'язку з використанням цифрових технологій.

– Сприяти використанню інформаційних технологій та впровадженню навчання з використанням електронних технологій з метою обміну знаннями між закладом освіти та приватним сектором.

– Забезпечувати захист інновацій, зокрема, за допомогою патентних бюро.

– Зміцнювати зв'язки між промисловістю і закладом освіти для спільної роботи в науково-дослідних проектах та реалізації інноваційних ініціатив.

– Надавати підтримку інноваційному персоналу закладу та учням.

– Розробляти плани фінансування та надавати поради стосовно можливості отримання фінансування на проведення досліджень та реалізацію інноваційних ініціатив.

– Формувати сприятливе середовище для інноваційної діяльності (у рамках стратегії) з метою зміцнення впевненості співробітників і учнів у своєму інноваційному потенціалі.

– Призначити заступника директора з інновацій та трансферу технологій для підтримки інноваційної діяльності начальної установи.

– Розробляти на організаційному та індивідуальному рівнях систему стратегічних документів з урахуванням орієнтовних кількісних показників науково-дослідницької, інноваційної і підприємницької діяльності, що є основою для створення середовища, що стимулює розвиток креативності та інновацій.

– Забезпечити правовий режим в рамках закладу освіти з метою сприяння розвитку співробітництва, партнерських відносин у сфері промисловості та розширення доступу до наукових ресурсів [7, с. 25, 30-31].

Розвиток інноваційної системи шкільної освіти зумовив потребу у розробленні стандартів кваліфікації та програм підготовки керівника закладу освіти, що є носієм інноваційної культури.

Зокрема, у США у середині 1990-х років було створено Міжштатний консорціум із ліцензування керівників шкіл (The Interstate School Leaders Licensure Consortium – ISLLC) з метою розроблення національних стандартів для керівників у галузі освіти, а саме «Стандартів освіти керівників освітніх установ міжштатного консорціуму» (Interstate School leaders Licensure Consortium Standards for School Leaders) (1996 р.). У 2008 році вищезазначені Стандарти було переглянуто і змінено:

Стандарт 1: Керівник закладу освіти сприяє підвищенню рівня академічної успішності кожного учня, стимулюючи розвиток, визначаючи напрями реалізації стратегії та спільного бачення перспектив розвитку навчального процесу, що підтримується усіма зацікавленими сторонами.

Стандарт 2: Керівник закладу освіти сприяє підвищенню рівня академічної успішності кожного учня шляхом створення та підтримки організаційної культури і запровадження оновлених програм, спрямованих на забезпечення учнівського складу якісними освітніми послугами та на професійне зростання викладацького складу.

Стандарт 3: Керівник освітнього закладу сприяє підвищенню рівня академічної успішності кожного учня, здійснюючи управління організаційним та навчальним процесами, а також ресурсами для забезпечення безпечного та ефективного освітнього середовища.

Стандарт 4: Керівник закладу освіти сприяє підвищенню рівня академічної успішності кожного учня, співпрацюючи з викладачами та членами спільноти, задовольняючи освітні потреби та враховуючи інтереси зацікавлених сторін, а також мобілізуючи ресурси спільноти.

Стандарт 5: Керівник закладу освіти сприяє підвищенню рівня академічної успішності кожного учня, керуючись високими етичними принципами, а також принципами чесності та професіоналізму.

Стандарт 6: Керівник закладу освіти сприяє підвищенню рівня академічної успішності кожного учня, розуміючи та враховуючи політичні, соціальні, економічні, правові і культурні умови функціонування начального закладу [3, с. 14-15].

У 2015 році в США було розроблено «Професійні стандарти для керівників у галузі освіти» (Professional Standards for Educational Leaders), які складаються з 10 стандартів:

Стандарт 1. Місія, бачення та основні цінності.

Ефективні керівники закладу освіти сприяють реалізації спільного бачення, місії та основних цінностей якісної освіти, а також забезпечують підвищення рівня академічної успішності та благополуччя кожного учня.

Стандарт 2. Професійно-етичні норми і принципи

Ефективні керівники закладу освіти діють у відповідності з етичними та професійними нормами і принципами у процесі забезпечення академічної успішності та благополуччя кожного учня.

Стандарт 3. Рівний та справедливий доступ до якісної освіти

Ефективні керівники закладу освіти намагаються надавати всім учням можливість доступу до якісної освіти.

Стандарт 4. Навчальний план, навчальний процес, система оцінювання

Ефективні керівники закладу освіти забезпечують реалізацію навчального процесу належною мірою та створюють систему оцінювання, щоб сприяти підвищенню рівня академічної успішності та благополуччя кожного учня.

Стандарт 5. Надання допомоги і підтримки учасникам освітнього процесу

Ефективні керівники закладу освіти створюють сприятливе шкільне середовище з метою підвищення рівня академічної успішності та благополуччя кожного учня.

Стандарт 6. Професійна компетентність персоналу школи

Ефективні керівники закладу освіти забезпечують розвиток професійного потенціалу викладацького складу з метою підвищення рівня академічної успішності та благополуччя кожного учня.

Стандарт 7. Забезпечення сприятливої робочої атмосфери для вчителів та інших співробітників

Ефективні керівники закладу освіти забезпечують належні умови праці та сприятливу робочу атмосферу для викладачів та інших співробітників з метою підвищення рівня академічної успішності та благополуччя кожного учня.

Стандарт 8. Залучення членів сім'ї та спільноти.

Ефективні керівники закладу освіти намагаються повною мірою залучати членів сім'ї та спільноти до проблем школи та налагодити їх плідну співпрацю з метою підвищення рівня академічної успішності та благополуччя кожного учня.

Стандарт 9. Керівництво та управління

Ефективні керівники закладу освіти здійснюють управління господарською, навчальною та виховною діяльністю, а також ресурсами навчального закладу з метою підвищення рівня академічної успішності та благополуччя кожного учня.

Стандарт 10. Поліпшення роботи школи

Ефективні керівники закладу освіти забезпечують безперервне вдосконалення та залучення у цей процес усіх учасників освітнього процесу [10].

Отже, система підготовки керівників закладів освіти є складним, багатофакторним явищем. Зокрема, в США окремі штати встановлюють вимоги до ліцензування та атестації керівників закладів освіти, а більшість штатів затвердили програму підготовки керівників шкіл на основі магістерських програм. Інноваційні програми підготовки керівників навчального закладу розробляються на основі запроваджених національних стандартів. Зокрема, у США існують чотири типи програм, а саме:

– *університетські програми* – впроваджуються закладом вищої освіти для отримання ступеня магістра керівника закладу освіти та передбачають ліцензування керівників на додаток до здобуття ступеня магістра в акредитованому навчальному закладі;

– *окружні програми (в масштабі округу)* – розробляються та реалізуються шкільними округами, а також можуть передбачати співпрацю з сторонніми організаціями підвищення професійної кваліфікації;

– *програми сторонніх організацій підвищення професійної кваліфікації* – некомерційних організацій, наприклад, «Мережа стажування керівників шкіл» (PRN), «Нові лідери для нових шкіл» (NLNS), Фонд Уолліса (Wallace Foundation); державні альтернативні атестаційні програми;

– *партнерські програми*, що реалізуються спільними зусиллями університетів, округів та/або сторонніх організацій [4; 2, с. 17].

Інноваційні програми підготовки керівників закладів освіти мають наступні характеристики:

1) чітка спрямованість на процес керівництва, організації та здійсненні освітнього процесу у відповідності зі змістом програми;

2) розроблення навчальних програм на основі національних стандартів, фокусуючись на основах керівництва процесом навчання, організаційному менеджменті та управлінні змінами;

3) стажування у школах з досвідченим керівництвом;

4) створення когерентних груп для спільної роботи в практично орієнтованих ситуаціях;

5) реалізація освітніх стратегій, що поєднують теорію і практику, наприклад, проблемно-орієнтоване навчання;

6) ретельний відбір кандидатів і викладацького складу;

7) міцні партнерські стосунки зі шкільними закладами з метою забезпечення належного стажування [4].

IV Обговорення

Студіювання наукових досліджень зарубіжних учених засвідчує, що актуальність дослідження процесу формування та розвитку інноваційної культури керівника закладу освіти зумовлено інноваційними змінами в суспільстві та об'єктивними його потребами у професіоналах, які ефективно використовують інновації у власній професійній діяльності. Так, за останні десятиліття з'явилися наукові розвідки, що розкривають основні компоненти інновацій вищої школи у рамках мережі інноваційних шкіл (Д. Уотт). К. Поллоком розкрито проблеми інновацій у початковій школі, а також у співавторстві з К. Діболом досліджено характер заміни та інновацій в інноваційних школах. Б. Дженьюнайте присвятила праці проблемі інноваційної культури вчителя. Науковцем Т. Роскорлом визначено основні етапи становлення інноваційного керівника [12].

К. Джауссі та С. Діонне виокремили зв'язок між інноваційним рольовим моделюванням та генерацією ідей [8].

Дослідник Дж. Сандбо відстоює думку про те, що керівник підприємницького типу позитивно впливає на інноваційну діяльність підлеглих [15].

Дослідники Т. Амабіль, К. Сулліван та Г. Харпер зясували, що для підвищення креативності як керівника, так і підлеглих необхідними є спеціальні знання та навички (технічні, процесуальні, загальні знання), креативне мислення (творчий підхід особистості до вирішення проблеми та вияв гнучкості мислення особистості у процесі її вирішення) та мотивація [14].

Науковці Д. Хорс та Дж. Вехар доводять, що інноваційна культура керівника включає: набір інструментів і методів, що використовуються для створення нових можливостей в організації; набір умінь, навичок та компетенцій; спосіб мислення, ставлення та поведінка [6].

Значимо, що дана стаття присвячена проблемі професійної підготовки сучасного керівника закладу освіти. Тому викликає інтерес система підготовки керівників закладів освіти у високорозвинутих країнах, зокрема США. З'ясовано, що в США окремі штати встановлюють вимоги до підвищення та атестації керівників закладів освіти. Більшість штатів ініціюють підготовку керівників закладів освіти на основі магістерських програм.

Подано характеристику професійних стандартів для керівників у галузі освіти, що є носієм інноваційної культури.

V Висновки

Таким чином, студіювання наукових праць зарубіжних учених дозволили з'ясувати інноваційні ідеї задля розвитку інноваційної культури вітчизняних керівників закладів освіти в системі вищої педагогічної освіти. Констатовано, що реалізація креативного процесу забезпечує інноваційний розвиток та

активізацію інноваційних процесів у закладі освіти. Конкретизовано напрями діяльності керівника закладу освіти, які забезпечують умови для реалізації інноваційних процесів, ефективного розподілу функціональних обов'язків, визначення ефективної структури прийняття інноваційних управлінських рішень, налагодження партнерства та підтримки інноваційних освітніх мереж. Подано матеріал щодо освітніх програм та професійних стандартів для керівників у галузі освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розвитку інноваційної культури керівника закладу освіти. Враховуючи широкий вектор дослідження означеного феномену, перспективними є вивчення технологій розвитку інноваційної культури майбутнього керівника закладу освіти у процесі магістерської підготовки в університетах США.

Бібліографічні посилання

- [1] Adjei D. (2013). Innovation Leadership Management. International Journal of ICT and Management. 1(2). 103-106.
- [2] Adkins E. The Effectiveness of Principal Preparation Program Type for Administrative Work. Theses, Dissertations and Capstones. Paper 4. - 2009. URL:<http://mds.marshall.edu/etd/4/>
- [3] Council of Chief State School Officers. Educational Leadership Policy Standards: ISLLC Washington, 2008 http://www.ccsso.org/Documents/2008/educational_Leadership_Policy_Standards_2008.pdf
- [4] Davis S., Darling-Hammond L., LaPointe M., & Meyerson D. (2005). School Leadership Study Developing Successful Principals. Stanford : Stanford Educational Leadership Institute.
- [5] Gangwar S., Padmaja K .V. (2012). Building a Culture of Creativity and Practice of Innovation. HRD Practices in Contemporary Industries. Global Vision Publishing House. P. 93-102.
- [6] Horth D. M., Vehar J. (2012). Becoming a Leader Who Fosters Innovation. Center for Creative Leadership. URL: <http://www.ccl.org/wp-content/uploads/2014/03/BecomingLeaderFostersInnovation.pdf>
- [7] Integration of an Innovation Culture as Part of the Institutional Strategy: Strategic Guide for Higher Education Institutions. URL: <http://www.medinnoall.eu/sites/medinnoall.eu/files/English.pdf>.
- [8] Jaussi K.S. and Dionne S.D. (2003). Leading for creativity: the role of unconventional leader behavior, Leadership Quarterly. 14. 4-5. PP. 475-98.
- [9] Likar B., Fatur P., Mrgole U. (2013). Innovation management. 1 st. ed. Ljubljana: Korona plus – Institute for Innovation and Technology. 180 p. URL: <http://www.inovativnost.net/materiali/clanki/InnovationManagement.pdf>
- [10] National Policy Board for Educational Administration (2015). Professional Standards for Educational Leaders. Reston, VA: Author. URL:<http://education.vermont.gov/sites/aoe/files/documents/edu-vsbe-item-4a-021617.pdf>
- [11] Porter-O'Grady T., Malloch K. (2010). Innovation Leadership: Creating the Landscape of Healthcare. Sudbury, MA: Jones and Bartlett Publishers. 384 p.
- [12] Roscorla T. (2010). The 7 Steps to Innovative Leadership. URL: [http:// www.convergemag.com/policy/The-7-Elements-of-Innovative-Leadership.html](http://www.convergemag.com/policy/The-7-Elements-of-Innovative-Leadership.html)
- [13] Shalley C.E., Perry-Smith J.E. (2001), "Perry-Smith Effects of social-psychological factors on creative performance: the role of informational and controlling expected evaluation and modelling experience", Organisational Behaviour and Human Decision Processes, Vol. 84, pp. 1-22
- [14] Sullivan C. and Harper G. (eds) (2009) Authors at Work: The Creative Environment. Cambridge: Brewer. 192 p.
- [15] Sundbo J. (1996), "The balancing of empowerment: a strategic resource based model of organizing innovation activities in service and low-tech firms", Technovation. 16. 8. PP. 397-409.

References

- [1] Adjei D. (2013). Innovation Leadership Management. International Journal of ICT and Management. 1(2). 103-106/
- [2] Adkins E. The Effectiveness of Principal Preparation Program Type for Administrative Work. Theses, Dissertations and Capstones. Paper 4. - 2009. URL:<http://mds.marshall.edu/etd/4/>
- [3] Council of Chief State School Officers. Educational Leadership Policy Standards: ISLLC Washington, 2008 http://www.ccsso.org/Documents/2008/educational_Leadership_Policy_Standards_2008.pdf
- [4] Davis S., Darling-Hammond L., LaPointe M., & Meyerson D. (2005). School Leadership Study Developing Successful Principals. Stanford : Stanford Educational Leadership Institute.
- [5] Gangwar S., Padmaja K .V. (2012). Building a Culture of Creativity and Practice of Innovation. HRD Practices in Contemporary Industries. Global Vision Publishing House. P. 93-102.
- [6] Horth D. M., Vehar J. (2012). Becoming a Leader Who Fosters Innovation. Center for Creative Leadership. URL: <http://www.ccl.org/wp-content/uploads/2014/03/BecomingLeaderFostersInnovation.pdf>
- [7] Integration of an Innovation Culture as Part of the Institutional Strategy: Strategic Guide for Higher Education Institutions. URL: <http://www.medinnoall.eu/sites/medinnoall.eu/files/English.pdf>.
- [8] Jaussi K.S. and Dionne S.D. (2003). Leading for creativity: the role of unconventional leader behavior, Leadership Quarterly. 14. 4-5. PP. 475-98.
- [9] Likar B., Fatur P., Mrgole U. (2013). Innovation management. 1 st. ed. Ljubljana: Korona plus – Institute for Innovation and Technology. 180 p. URL: <http://www.inovativnost.net/materiali/clanki/InnovationManagement.pdf>

- [10] National Policy Board for Educational Administration (2015). Professional Standards for Educational Leaders. Reston, VA: Author. URL: <http://education.vermont.gov/sites/aoe/files/documents/edu-vsbe-item-4a-021617.pdf>
- [11] Porter-O'Grady T., Malloch K. (2010). Innovation Leadership: Creating the Landscape of Healthcare. Sudbury, MA: Jones and Bartlett Publishers. 384 p.
- [12] Roscorla T. (2010). The 7 Steps to Innovative Leadership. URL: <http://www.convergemag.com/policy/The-7-Elements-of-Innovative-Leadership.html>
- [13] Shalley C.E., Perry-Smith J.E. (2001), "Perry-Smith Effects of social-psychological factors on creative performance: the role of informational and controlling expected evaluation and modelling experience", Organisational Behaviour and Human Decision Processes, Vol. 84, pp. 1-22
- [14] Sullivan C. and Harper G. (eds) (2009) Authors at Work: The Creative Environment. Cambridge: Brewer. 192 p.
- [15] Sundbo J. (1996), "The balancing of empowerment: a strategic resource based model of organizing innovation activities in service and low-tech firms", Technovation. 16. 8. PP. 397-409.

Козлов Дмитро Олександрович.

Кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи,
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка,
вул. Роменська, 87, м. Суми, Україна, 40002.
Тел. 095-61-097-28. E-mail: 32012anna@gmail.com

Kozlov Dmytro Oleksandrovych.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of
Management of Education and Higher Education Pedagogy Department,
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko,
St. Romenskaya, 87, Sumy, Ukraine, 40002.
Phone: 095-61-097-28. E-mail: 32012anna@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1875-0726

Citation (APA):

Kozlov, D. (2019). Development of innovative culture of the head of educational establishment: foreign experience analysis. Engineering and Educational Technologies, 7 (2), 59–69. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.06>

Цитування (ДСТУ 8302:2015):

Козлов Д. О. Розвиток інноваційної культури керівника закладу освіти: аналіз зарубіжного досвіду / Інженерні та освітні технології. 2019. Т. 7. № 2. С. 59–69. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.06>

Обсяг статті: сторінок – 11 ; умовних друк. аркушів – 1,593.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

MODERN TRENDS OF PROFESSIONAL EDUCATION DEVELOPMENT

DOI <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.07>
UDC 378:881.111.1

Methodological basis of forming organizational competence of future specialists in service industry

Ohui S.*

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine

Received: 12.03.2019

Accepted: 15.04.2019

Abstract. The purpose of this research is to characterize the methodological approaches in the system of forming organizational and methodological competence of future specialists in service industry as one of the most important personal qualities in professional activity. The research determines the main methodological approaches to forming organizational and methodological competence of future specialists in service industry and establishes the topicality of competence-based, personality-oriented, activity, and praxeological approaches for solving the issue of forming organizational and methodological competence of future specialists in restaurant service. The relevance of organizational and methodological competence for the employee's professional development and competitive value in the present-day labour market is emphasized. Consecutive stages of pedagogical projection of professional competences as outcomes of educational process are distinguished, including organizational and methodological competence of future specialists in restaurant service. The necessity of implementing personality-oriented educational environment in a harmonious combination with group and collective forms of learning is validated. The priority of the activity component in the structure of professional competences is proven, as it facilitates the application of profound theoretical knowledge for the solution of work problems and in non-standart, constantly changing life situations. The results of this research are of use for the development of competence-based pedagogical technologies. The research proves the importance of organizational and methodological competence for the swift adaptation of new specialists in restaurant service to highly changeable work conditions and for the ensuring effective professional interaction between all parties involved in service industry.

Key words: organizational and methodological competence, specialist in service industry, specialist in restaurant service, methodological approaches: competence-based, personality-oriented, activity, and competence-based.

Методологічні основи формування організаційно-методичної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування

Огуй С. В.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Полтава, Україна

Анотація. В нашому дослідженні виділено основні методологічні підходи до формування організаційно-методичної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування, здійснено обґрунтування компетентнісного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого та праксеологічного підходів при вирішенні проблеми формування організаційно-методичної компетентності майбутніх фахівців ресторанного обслуговування. Акцентовано увагу на значенні організаційної компетентності у професійному становленні й конкурентоспроможності працівника на сучасному ринку праці. Визначено послідовні етапи технології педагогічного проектування професійних компетентностей як освітніх результатів навчання, до складу яких ми відносимо й організаційно-методичну компетентність майбутніх фахівців ресторанного обслуговування.

Ключові слова: організаційно-методична компетентність, фахівець сфери обслуговування, фахівець ресторанного обслуговування, методологічні підходи: компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований та праксеологічний.

*

Corresponding Author: Ohui Svitlana Volodymyrivna. E-mail: svetlana.oguj@gmail.com
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University,
vul. Ostrohradskoho, 2, Poltava, Ukraine, 36000.

Відповідальний автор: Огуй Світлана Володимирівна. E-mail: svetlana.oguj@gmail.com
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,
вул. Остроградського, 2, м. Полтава, Україна, 36000.

Методологические основы формирования организационной компетенции будущих специалистов сферы обслуживания

Огуй С. В.

Полтавский национальный педагогический университет имени В. Г. Короленка, Полтава, Украина

Аннотация. В нашем исследовании выделены основные методологические подходы к формированию организационно-методической компетентности будущих специалистов сферы обслуживания, осуществлено обоснование компетентностного, деятельностного личностно-ориентированного и праксеологического подходов при решении проблемы, связанной с формированием организационно-методической компетентности будущих специалистов ресторанного обслуживания. Акцентируется внимание на значении организационно-методической компетентности в профессиональном становлении и конкурентоспособности работника на современном рынке труда. Определены последовательные этапы технологии педагогического проектирования профессиональных компетенций как образовательных результатов обучения, в состав которых мы относим и организационно-методическую компетентность будущих специалистов ресторанного обслуживания.

Ключевые слова: организационно-методическая компетентность, специалист сферы обслуживания, специалист ресторанного обслуживания, методологические подходы: компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный и праксеологический.

I Вступ

Сучасний ринок праці, з його високою інноваційною динамікою, висуває нові вимоги до випускників навчальних закладів, в тому числі коледжів та технікумів. Серед основних вимог до випускників закладів вищої освіти, що готують фахівців сфери обслуговування виділяємо готовність до безперервної самоосвіти й підвищення професійної кваліфікації; наявність ділової комунікативності; уміння роботи в команді; активна діяльність у нестандартних і невизначених ситуаціях; здатність приймати відповідальні рішення; критичне мислення; самоменеджмент; володіння навичками роботи з різними джерелами інформації тощо. При цьому треба врахувати, що вимоги роботодавців є не тільки щодо «знань», скільки щодо способів діяльності – «уміння», «здатність», «готовність». Отже, йдеться про особливі результати навчання, де знання виступають необхідними, однак недостатніми умовами для досягнення високої якості освіти.

Невідкладність процесу реформування системи вищої освіти зумовлені різними чинниками.

По-перше, керівники підприємств дедалі частіше піднімають питання про якість освітньої підготовки. Здебільшого випускники володіють на належному рівні репродуктивними знаннями й уміннями, але якісне виконання професійних обов'язків потребує донавчання випускника безпосередньо на виробництві з витратами часу та коштів. Це зумовлено відсутністю конструктивної взаємодії між підприємствами та закладами вищої освіти. Вирішення даного питання можливе за умов об'єднання зусиль роботодавців, освітян і науковців задля перегляду змісту освітньо-професійних програм, розроблення базових та професійних компетентностей для окремої з врахуванням сучасних тенденцій розвитку виробничих технологій та оновлення змісту діючих державних стандартів.

По-друге, зовнішні та внутрішні економічні перетворення у сфері послуг посилили значення результативної діяльності суб'єктів освіти, що дає підстави визначати пріоритетним показником професіоналізму фахівця якість його роботи, готовність та здатність до виконання професійних функцій на робочому місці в реальних умовах. Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти у XXI столітті забезпечення якості стає ключовою ідеєю, новою філософією освіти, потенціалом навчальних закладів у розкритті можливостей у сфері освітньої діяльності [1, с. 17].

По-третє, якість професійної підготовки фахівця не тільки залежить від успішного відтворення ним теоретичних знань (знаннєвої складової професійної компетентності), скільки від виконання ним трудових функцій (діяльнісного компоненту), що визначають результати навчання, а також компетентності, які набуває випускник закладу вищої освіти та здатен продемонструвати після завершення навчання.

Аналіз типових навчальних планів та програм спонукає до перегляду обсягів теоретичних знань і практичної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування, оновлення навчальних програм з теоретичних предметів із включенням інноваційних методів навчання, ситуаційних завдань професійного спрямування тощо.

По-четверте, сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а й здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво-компетентних громадян [2, с. 112]. Реалізація означених вище чинників передбачає формування організаційно-методичної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування, як значимої та професійно-важливої особистісної якості на усіх ланках освітньої системи. Теоретико-методологічним підґрунтям процесу формування організаційно-методичної компетенції майбутніх фахівців виступає сукупність методологічних підходів, завдяки яким досліджуване педагогічне явище, внаслідок своєї складності й багатоаспектності, розглядається з різних позицій.

Метою нашого дослідження є характеристика методологічних підходів у системі формування організаційно-методичної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування як однієї з важливих особистісних якостей у професійній діяльності. Для реалізації поставленої мети ми проаналізували праці відомих науковців та дослідили процес формування організаційної й методичної компетентностей, а також працездатності майбутнього фахівця індустрії обслуговування в закладах вищої освіти.

II Матеріал і методи дослідження

Вітчизняні та зарубіжні науковці визначають безліч підходів у системі формування професійної готовності майбутніх фахівців. У дослідженнях українських вчених (Л. Долинська, Л. Карамушка, М. Корольчук, О. Креденцер, С. Максименко, С. Миронець) висвітлено і практичні, і теоретичні питання – методологічні підходи, визначення понять, шляхи формування професійних якостей тощо. Зарубіжні науковці (В. Бодров, Л. Виготський, Д. Ельконіна, Р. Мартенес, Л. Меркур'єва, А. Леонтьєва, Є. Павлютенков, С. Рубінштейн, М. Савіна, А. Сазонова, В. Симоненко, О. Філь, С. Чистякова) на перший план висувають діяльнісний підхід.

Аналізуючи праці вітчизняних та закордонних науковців ми концентрували наше дослідження на обґрунтуванні компетентнісного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого та праксеологічного підходів при вирішенні проблеми формування організаційно-методичної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування.

Компетентнісний підхід до оновлення освіти в Україні започаткований у 2013 році, орієнтований на загальноєвропейські процеси реформування та розвитку освіти та державно прийнятий і схвалений рядом нормативних документів, зокрема Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 рік [3].

Компетентність виникла з потреби в адаптації людини до занадто мінливих умов існування, – зазначає О. Пометун [4]. На думку В. Радкевич, ключові компетентності – це загальні здібності й уміння, що дають змогу особі розуміти ситуацію, досягати успіху в особистісному й професійному житті, набувати соціальної самостійності та забезпечувати ефективну професійну взаємодію. Ключові компетентності ґрунтуються на головних цілях загальної і професійної освіти тих, хто навчається, їхньому соціальному й особистісному досвіді, а також на основних видах діяльності [2, с. 115]. Серед ключових компетентностей науковці виділяють:

- 1) навчальну, що передбачає дві центральні ідеї: інтелектуальний розвиток особистості та її здатність учитися впродовж життя;
- 2) підприємницьку, що передбачає володіння засобами, що майбутньому фахівцеві надають можливість ефективно організувати особисту та колективну трудову й підприємницьку діяльність;
- 3) соціальну, яка передбачає володіння сукупністю засобів, що забезпечують можливість особистості взаємодіяти з різними соціальними групами та соціальними інститутами суспільства;
- 4) громадянську, що передбачає формування здатності захищати та піклуватись про відповідальність, права, інтереси та потреби людини і громадянина, держави і суспільства;

5) здоров'язбережувальну, що передбачає набуття студентами характеристик і властивостей, спрямованих на збереження фізичного, соціального, психічного і духовного здоров'я, свого та оточення;

6) компетентності з інформаційних та комунікаційних технологій передбачають здатність студента орієнтуватися в інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією відповідно до потреб ринку праці;

7) культурну, що передбачає здатність жити та взаємодіяти з іншими в умовах полікультурного суспільства, керуючись національними та загальнолюдськими цінностями;

8) професійну, яка спрямована на засвоєння та оволодіння професійно значущих знань, умінь та навичок, розвиток професійної самосвідомості.

Кожна з ключових компетентностей передбачає засвоєння особистістю не окремих непов'язаних один з одним елементів знань і умінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій кожному виділеному напрямку її набуття відповідає сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер [5].

Технологія педагогічного проектування ключових компетентностей як освітніх результатів навчання включає такі послідовні етапи:

1) визначення переліку ключових компетентностей для фахівців ресторанного обслуговування;

2) перелік компетенцій для даних фахівців;

3) розроблення навчально-методичного забезпечення для формування ключових компетентностей;

4) відбір педагогічних технологій;

5) визначення методів і критеріїв оцінювання рівня сформованості ключових компетентностей.

Більшість публікацій, які висвітлюють проблему компетентнісного підходу, присвячено розгляду ключових компетентностей, а професійним та предметним компетентностям ученими приділено недостатньої уваги, ці проблеми знаходяться в стані розробки.

Виділяючи *діяльнісний підхід* у формуванні компетентностей майбутніх фахівців сфери обслуговування ми спробували визначити складові професійної компетентності як важливого особистісного утворення, важливого та необхідного для успішного здійснення професійної діяльності.

Професійні або фахові компетентності відображають специфіку професійної діяльності у певній галузі чи сфері. Професійна компетентність – головний критерій, за яким оцінюється персонал будь-якої організації чи компанії. Це здатність фахівця вирішувати певний клас професійних завдань у комплексному їх представленні. У формальному розумінні під компетентністю можна розуміти опис вимог до особистісних, професійних, когнітивних якостей, яким повинен відповідати фахівець певної сфери діяльності [6].

До професійних компетентностей майбутніх фахівців сфери обслуговування відносимо такі:

– теоретико-технологічна – наявність системи професійних знань, спроможність інтеграції знань у нових ситуаціях, здатність до ефективних розв'язань традиційних та нетрадиційних завдань, самостійно одержувати інформацію, постійно підвищувати освітній рівень;

– виробничо-технологічна – здатність планувати технологічні процеси, використовувати досвід інших, володіння інформаційними технологіями;

– соціально-комунікативна – готовність до взаєморозуміння та взаємодії у комунікації та стосунках, здатність до обговорення та прийняття спільних рішень, здатність брати відповідальність за їх реалізацію на себе, здатність уникати конфліктів, толерантно розв'язувати їх між іншими учасниками виробничого колективу;

– організаційно-методична – професійна мобільність, здатність проектувати власну діяльність та діяльність співробітників, враховуючи потреби клієнтів, творчий підхід до роботи з колективом, здатність суміщення власних інтересів та потреб підприємства і суспільства, здатність до постійного підвищення освітнього рівня, потреба в актуалізації й реалізації власного потенціалу, здатність точно і коректно передавати знання, формулювати вимоги, завдання підлеглим тощо.

III Результати

Аналіз наукових праць свідчить, що процес формування організаційно-методичної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування досліджено недостатньо. Зокрема, потребують обґрунтування методологічні підходи до системи формування організаційно-методичної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанного бізнесу. Однією із проблем є те, що закладам готельно-ресторанного бізнесу не вистачає добре підготовлених фахівців, які б уміли застосовувати отримані теоретичні знання на практиці. Очевидним є те, що лише фахівець з високим рівнем професіоналізму зможе бути конкурентоспроможним в сфері готельно-ресторанного бізнесу, здатним до активної роботи, глибокого аналізу ринкової ситуації, постійного самовдосконалення. Як джерело професійної підготовки, оновлення знань і перепідготовки кадрів важливо систематично враховувати тенденції, які виникають на ринку праці, а також у сферах економіки, права, готельного-ресторанного господарства, менеджменту тощо.

Серед першочергових завдань, що висуваються до освітніх закладів, є забезпечення професійної підготовки фахівців нового типу, як повинні бути розумними, вправними та здатними у разі необхідності швидко перекваліфікуватися чи змінити професію, володіти професійною гнучкістю та мобільністю. Серед інших обов'язкових елементів кваліфікації сучасного працівника Г. Щокін виділяє належний рівень загальної освіти, широку професійну підготовку і високий культурно-технічний рівень, уміння швидко поновлювати та поповнювати знання.

Сучасний фахівець практично у будь-якій сфері діяльності повинен володіти здатністю до абстрактного мислення, до роботи в творчих колективах, мати підготовку у сфері маркетингу, а також чітко уявляти собі господарські, організаційні, соціальні та культурні аспекти застосування нових технологій [7, с. 88].

У професійній педагогіці під поняттям «формування» розуміють процес становлення людини як соціальної істоти під впливом усіх факторів: природних, економічних, соціальних, культурних, екологічних, політичних, ідеологічних, психологічних тощо. Людина, яка вирішила працювати у сфері обслуговування, стати фахівцем і присвятити себе розвитку цієї галузі, проходить низку етапів професійного становлення. Кожен із цих етапів – це певний ступінь підготовки, що вимагає володіння необхідним обсягом знань, умінь, навичок, особистісних професійних якостей. Для реалізації змісту зазначених етапів виникає потреба розробити навчально-методичний комплекс формування й розвитку професійних компетентностей фахівців ресторанного сервісу як складову професійної кваліфікації майбутнього робітника на основі сучасних педагогічних технологій. Основними завданнями такого навчального забезпечення є: 1) розвиток комунікативної, психологічної та організаційно-методичної компетентностей фахівців ресторанного сервісу; 2) підвищення мотивації студентів технікумів і коледжів до здобуття обраної професії; 3) розвиток позитивного ставлення фахівця до самого себе й обраної ним професії; 4) розвиток умінь і навичок планування власного майбутнього професійного життя [8].

Важливою педагогічною умовою формування професійних компетентностей фахівців сфери обслуговування є поетапність їх формування через систему знань, умінь і навичок. Перший етап – ціннісно-змістовий, на якому відбувається формування і усвідомлення мотивів і цінностей майбутньої професійної діяльності, співпадає з вивченням теоретичних дисциплін. Другий етап – інформаційно-когнітивний, де пріоритетом є формування когнітивного компонента професійних компетентностей та інноваційними засобами виступають вивчення спеціальних дисциплін і проходження виробничих практик. Третій етап практично-технологічний, передбачає вивчення спецкурсів, які безпосередньо пов'язані з практичним освоєнням теоретичних знань, відбувається формування поведінкового та емоційно-вольового компонента професійних компетентностей.

Найважливішою рисою фахівця нової формації є становлення організаційно-методичної компетентності. В її основу покладений зміст практичної підготовки майбутнього фахівця ресторанної справи, організація процесу практичної підготовки майбутнього фахівця; обґрунтовано організаційно-педагогічні умови ефективного формування професійних умінь та методика формування професійних умінь майбутнього фахівця ресторанної справи. Вивчення особливостей професійної діяльності в закладах ресторанного господарства, динамічність та стрімкі зміни організаційних засад технічних та технологічних процесів виробництва продукції є складовими у визначенні основних підходів щодо вибору форм і методів

професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців ресторанної справи [9]. Важливе значення у формуванні відповідних професійних умінь майбутнього фахівця ресторанної справи має його самостійна діяльність, спрямована на відпрацювання найважливіших складових майбутньої професії.

Організація навчально-виховного і навчально-виробничого процесу має здійснюватися за допомогою відповідних форм навчально-пізнавальної діяльності, що найбільшою мірою відтворюють реальні умови праці. На цій основі реалізується професійно-практична діяльність студентів.

Реалізація принципу міждисциплінарних зв'язків зумовлює певні вимоги до процесу організації професійного навчання з урахуванням взаємозв'язку теоретичної і навчально-виробничої підготовки. Практична підготовка майбутнього фахівця ресторанної справи має передбачати застосування форм навчально-пізнавальної діяльності, які забезпечують творчий, пошуковий характер професійних дій.

Формування комунікативних умінь професійного спілкування, моделювання у процесі підготовки реальних проблем та ситуацій дасть змогу розширити простір його професійної та соціальної взаємодії з галузевим середовищем. До речі, на практичні заняття й самостійну роботу доцільно відвести більшу частину навчального часу, оскільки ключові компетентності випускника проявляються не в репродуктивній, а у професійній діяльності і позначаються такими категоріями: вивчати, шукати, думати, співпрацювати, братись за справу, адаптовуватися тощо. Закріплення набутих компетенцій варто проводити за допомогою бесіди, діалогу, тестування, ситуативних вправ, ділових ігор, творчих проєктів тощо.

IV Обговорення

Головною відмінною рисою компетентнісної освіти є підсилення суб'єктності (індивідуальності) здобувачів вищої освіти, надання навчанню особистісної значущості. Науковці підкреслюють при цьому важливість опори на ціннісні орієнтації студентів.

Особисто-орієнтований підхід до формування організаційно-методичної компетентності сприяє розв'язанню проблеми розвитку індивідуальності кожного студента. Для вирішення такої проблеми необхідне створення такого професійно орієнтованого навчального середовища, яке б забезпечувало свободу вибору індивідуальної освітньої траєкторії та відкривало можливості для самостійної роботи студентів, їх самовизначення та самореалізації. При цьому необхідна побудова професійного навчання у вигляді розв'язання ланцюга професійно орієнтованих задач-ситуацій. На думку І. Зимньої, психолого-педагогічні проблеми розвитку сучасної освіти необхідно розглядати на основі особистісно діяльнісного підходу, згідно якого у центрі освітнього процесу знаходиться студент. Формування його особистості відбувається засобами кожного конкретного навчального предмета. Навчальний процес передбачає організацію і управління навчальною діяльністю студентів, спрямованою на їх усебічний розвиток і освоєння ними предметних знань [10].

Особистісно-орієнтована технологія навчання переводить на активну позицію всіх учасників навчального процесу. І викладач, і студент виступають суб'єктами навчання, мають право обирати траєкторію навчання, враховуючи можливості та бажання студента. Таким чином навчання переходить в площину самоосвіти, де викладач виконує роль консультанта (тьютора), який координує та спрямовує навчальну діяльність студентів, у формі діалогового спілкування.

Зміст навчання виступає засобом розвитку особистості студента та узгоджується з процесом його засвоєння, визначає механізми самоорганізації та освіти, розкриває кінцевого результат освітнього процесу. Реалізація особистісно-орієнтованого навчання передбачає поєднання традиційних методів з інноваційними (проблемне та перевернуте навчання, евристична бесіда, інтерактивні методи) з опорою на суб'єктивний досвід студентів.

Для реалізації процесу формування організаційно-методичної компетентності особистісно-орієнтоване навчання дає ряд переваг: по-перше, потреба у засвоєнні знань дозволяє реалізувати у майбутньому професійну мобільність; по-друге, відбувається повне засвоєння соціального досвіду та набуття особистісного досвіду, що формує здатність проєктувати власну діяльність та діяльність співробітників, здатність суміщення власних інтересів та потреб підприємства і суспільства; по-третє, набуття навичок творчої діяльності та ціннісних відносин впливають на формування здатності до постійного підвищення освітнього рівня, потреба в актуалізації й реалізації власного потенціалу,

сприяють реалізації творчого підходу до роботи з колективом та інші переваги, яких набагато більше ніж недоліків.

Розгляд різних методологічних підходів до проблеми формування організаційно-методичної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування підвів нас до розуміння необхідності перенесення результатів дослідження в практичну площину, визначення умов їх практичного застосування. На цьому будується *праксеологічний підхід* до розв'язання науково-прикладних досліджень.

У педагогічній практиці праксеологічний підхід тлумачиться як результативність навчального процесу або ефективна діяльність. Для того щоб досягти бажаного результату навчання необхідно спланувати, організувати та здійснити доцільно організовану, продуктивну, логічно-последовну діяльність з дотриманням норм та вимог. Сутність праксеологічного підходу до процесу формування організаційно-методичної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування полягає в організації навчально-методичної діяльності студента з позиції доцільності (відповідності наміченій меті), раціональності (осмисленості та обґрунтованості), ефективності (приведення до потрібного результату).

Розглядаючи комплексну складову професійної компетентності таку як організаційно-методична компетентність варто розмежувати її окремі, але взаємопов'язані, компоненти: організаційний та методичний.

Організаційний компонент компетентності збагачує особистість такими якостями як відповідальність, дисциплінованість, пунктуальність, а також навичками самоорганізації й взаємодії з суб'єктами навчальної, а у майбутньому професійної діяльності. Методичний компонент об'єднує у собі зміст, форми та методи (технології) професійної діяльності. Поєднання цих компонент в єдину комплексну компетентність вважаємо доцільним, оскільки саме доцільна ефективна організація забезпечує максимально продуктивну методично-сплановану професійну діяльність.

Формування організаційно-методичної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування у першу чергу покладається на педагогів та майстрів виробничого навчання закладів професійної освіти.

Необхідними умовами є бажання і готовність педагогів технікумів і коледжів до інноваційної діяльності, модернізації змісту, їх готовності до особистісно-професійного саморозвитку; підтримувати сприятливий психологічний клімат у колективі, усвідомлювати важливість й необхідність підготовки компетентного фахівця, а не просто особи, яка володіє деякими теоретичними знаннями та практичними вміннями.

Пріоритетність професійних компетентностей зумовлена й функціями, які вони виконують у життєдіяльності кожної людини, а саме: формування в особистості здатності навчатися і самонавчатися; забезпечення майбутнім фахівцям здатності до гнучкості та професійної мобільності; підвищення соціальної активності, конкурентоспроможності випускника в умовах ринку праці.

Таким чином, виокремлення з переліку професійних компетентностей організаційно-методичної та розроблення навчально-методичного комплексу щодо формування означеної компетентності майбутніх фахівців сфери ресторанного обслуговування сприятиме усуненню їх дублювання у процесі набуття інших професійно-значимих компетентностей і забезпечить їхнє взаємодоповнення та інтеграцію задля якісної підготовки висококваліфікованих робітників сфери обслуговування.

V Висновки

В основі процесу формування професійних компетентностей студентів лежить спільне завдання – розвиток здатності до самоосвіти, професійної мобільності та активності, спрямування діяльності майбутніх фахівців на досягнення якісного результату, розвиток здатності до самореалізації.

Отже, професійна підготовка за змістом і формами її організації та проведення має бути процесом, у якому формуванню професійним компетентностям необхідно приділяти таку саму увагу, як і оволодінню фаховими знаннями, уміннями та навичками.

При цьому питома вага у формуванні професійних компетентностей у фаховій підготовці здебільшого належить організаційно-методичній компетентності, сутність якої полягає у наступному:

- підготовленості майбутніх фахівців сфери обслуговування до самостійного виконання професійних виробничих завдань,
- уміння оцінювати виконання праці,
- здатності самостійно здобувати нові знання й уміння;
- здатності до колективної діяльності і співробітництва з іншими працівниками,
- готовності до прийняття на себе відповідальності за результати своєї праці;
- готовності до постійного підвищення професійної майстерності та особистісних якостей,
- здатності до самомотивування, рефлексії, саморозвитку особистості в професійній діяльності.

Бібліографічні посилання

- [1] Адаптивне управління розвитком професійної освіти : колективна монографія. Г. В. Єльнікова та ін. ; за заг. та наук. ред. Г. В. Єльнікової. Павлоград: IMA-прес, 2016. 248 с.
- [2] Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до розроблення Державних стандартів професійно-технічної освіти *Професійно-технічна освіта*. 2012. № 3. С. 8-10.
- [3] Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення 28.03.2019).
- [4] Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті *Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи* / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. 112 с.
- [5] Ягупов В. В. Ключові компетентності: поняття, сутність, зміст, класифікація та вимоги до випускників професійно-технічної освіти *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Серія: Педагогіка і психологія. 2015. № 1(9). С. 193-199.
- [6] Щокін Г. В. Закони соціального розвитку і управління. Київ : МАУП, 2006. 192 с.
- [7] Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників / М-во праці та соц. політики України (Мінпраці та соцполітики) URL : <http://uazakon.com/document/spart20/inx20247.htm> (дата звернення 27.03.2019).
- [8] Шапран О. І. Компетентнісний підхід до організації педагогічної практики студентів. *Гуманітарний вісник. Спец. вип. Педагогіка* : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. 2012. Вип. 26. С. 354-358.
- [9] Гайовий І. І. Ефективність практичної підготовки фахівця ресторанної справи *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2009. Вип. 22. С. 143-149.
- [10] Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования *Дайджест педагогических идей и технологий*. № 4. 2003. С. 18-23.

References

- [1] Yelnikova H.V. (ed.) (2016). *Adaptyvne upravlinnia rozvytkom profesijnoyi osvity: Kolektyvna monografiya [Adaptational management of the development of vocational education]*. Pavlohrad, IMA-press.
- [2] Radkevych V.O. (2012). Kompetentnisny pidkhid do rozroblennia Derzhavnykh standartiv profesijno-tekhnichnoyi osvity [Competence-based approach to the development of the State standards of vocational education]. *Profesijno-tekhnichna osvita [Vocational education]*, 3, 8–10.
- [3] *Natsionalna strategiya rozvytky osvity v Ukrayini na period do 2021 roku [National strategy for the development of education in Ukraine for the period until 2021]* (2013). [Online]. Available from: <https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> [Accessed on April 3rd, 2019].
- [4] Pometun O. I. (2004) *Dyskusiiia ukrainiskykh pedahohiv navkolo pytan zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu v ukrainskii osviti [Discussion of Ukrainian Teachers on Issues of Implementing a Competency Approach in Ukrainian Education]. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti. Svitovyi pidkhid ta ukrainski perspektivy [Competency approach in modern education. Global approach and Ukrainian perspectives]*. Kiev, "K.I.S."
- [5] Yahypov V.V. (2015) *Kliuchovi kompetentnosti: poniattia, sutnist, zmist, klasyfikatsiya ta vymohy do vypusknivkiv profesijno-tekhnichnoyi osvity [Key competences: notion, essence, content, classification and requirements for the graduates of vocational institutions]. Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriya: Pedahohika i psykhohihiya. Pedahohichni nauky [Dnipropetrovsk Alfred Nobel University Journal. Series: Pedagogy and psychology. Pedagogical sciences]*, 1(9), 193–199.
- [6] Schokyn H.V. (2006). *Zakony sotsialnoho rozvytku i upravlinnia [Laws of social development and management]*. Kyiv, Interregional Academy of Personnel Management.

- [7] Ministry of Labor and Social Policy of Ukraine (2001). *Dovidnyk kvalifikatsijnykh kharakterystyk profesij pratsivnykiv* [Directory of qualification characteristics of workers' professions]. [Online] Available from: <http://uazakon.com/document/spart20/inx20247.htm> [Accessed on April 3rd, 2019].
- [8] Shapran O.I. (2012). Kompetentnisny pidkhdid do orhanizatsiyi pedahohichnoyi praktyky studentiv [Competence-based approach to the organization of students' pedagogical practice]. *Humanitarny visnyk. Spetsialny vypusk. Pedahohika* [Humanities journal. Special issue. Pedagogy], 26, 354–358.
- [9] Hayovy I.I. (2009). Efektyvnist praktychnoyi pidhotovky fakhivtsia restorannoyi spravy [Effectiveness of practical training of a restaurant service specialist]. *Suchasni informatsijni tekhnologiyi na innovatsijni metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy* [Modern information technologies and innovative methods of educating and training specialists: methodology, theory, experience, problems], 22, 143–149.
- [10] Zimniaya I.A. (2003). Kliuchevyie kompetentsii – novaya paradigma rezultata obrazovaniya [Key competences – new paradigm of the outcome of education]. *Daidzhest pedahohichnykh idei i tekhnolohii* [Digest of pedagogical ideas and technologies], 4, 18–23.

Огуй Світлана Володимирівна.

викладач вищої категорії, методист Полтавського кооперативного коледжу,
аспірант кафедри основ виробництва та дизайну,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,
вул. Остроградського, 2, м. Полтава, Україна 36000.
E-mail: svetlana.oguj@gmail.com

Ohui Svitlana Volodymyrivna.

Teacher of higher category, methodologist of the Poltava cooperative college,
Post-graduate student of the Department of Production and Design Principles,
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, vul. Ostrohradskoho, 2, Poltava, Ukraine, 36000.
E-mail: svetlana.oguj@gmail.com

Citation (APA):

Ohui, S. (2019). Methodological basis of forming organizational competence of future specialists in service industry. *Engineering and Educational Technologies*, 7 (2), 71–79. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.07>

Цитування (ДСТУ 8302:2015):

Огуй С. В. Методологічні основи формування організаційно-методичної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування / Інженерні та освітні технології. 2019. Т. 7. № 2. С. 71–79. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.07>

Обсяг статті: сторінок – 9 ; умовних друк. аркушів – 1,304.

DOI <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.08>
UDC 378.1 (476)

The current state of professional adult education in the Republic of Belarus

Chernychko N.*

Kremenchuk Mikhailo Ostrogradskyi National University, Kremenchuk, Ukraine

Received: 22.03.2019

Accepted: 15.04.2019

Abstract. The article deals with the necessity of studying the peculiarities of additional adult education organization in the Republic of Belarus, which is related to the identification of progressive ideas about additional adult education in Ukraine, improvement of this education area in Ukraine. The legislative sphere of education is analyzed and it has been found out that the Code of the Republic of Belarus on education adoption and its section XIV "Additional Adult Education" was the impetus for the development of this kind of education. The content of twelve types of educational programs is determined and characterized. It is substantiated that adult education is a priority area, integral part of lifetime education system and is one of the important factors of socio-economic development of the country. It is a flexible system that is constantly expanding. The reasons for the development of additional adult education such as introduction of the program of sustainable development of the country, economic growth and others are revealed. The directions of additional adult education elucidation by Belarusian and Ukrainian researchers are determined. The forms of additional adult education organization both traditional and informal are characterized. It has been established that informal education has a rather significant impact on the education as a whole, and on the field of adult education in particular. The mechanisms and ways for the development of both traditional and informal additional adult education in Belarus are highlighted. The main tasks for the development of additional adult education are as follows: improving the system of adult education organization taking into account the changes taking place in society and in development trends of education system of the Republic of Belarus, improving the additional adult education content, developing distance adult education, ensuring compliance of the additional adult education content to the consumers' educational services requirements, developing and improving of teaching and methodological support of educational process, improving statutory and regulatory base of additional adult education, creating the environment for open, flexible education of adult learners.

Key words: education of the Republic of Belarus, additional adult education, traditional education, informal education, educational program.

Сучасний стан професійної освіти дорослих у Республіці Білорусь

Черничко Н. О.

Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, Кременчук, Україна

Анотація. У статті розкрито необхідність дослідження особливостей організації додаткової освіти дорослих Республіки Білорусь, що пов'язано з виявленням прогресивних ідей щодо професійної освіти дорослих України, вдосконаленням даного напрямку освіти в Україні. Проаналізовано законодавчу сферу освіти і з'ясовано, що поштовхом до розвитку додаткової освіти дорослих стало прийняття Кодексу Республіки Білорусь про освіту та його розділу XIV «Додаткова освіта дорослих». Визначено й охарактеризовано зміст дванадцяти видів освітніх програм. Обґрунтовано, що додаткова освіта дорослих є пріоритетним напрямком, невід'ємним компонентом системи неперервної освіти та являється одним із важливих чинників соціально-економічного розвитку країни, являє собою гнучку систему, яка постійно розвивається. Виявлено причини розвитку додаткової освіти дорослих: упровадження програми сталого розвитку країни, економічне зростання тощо. Визначено напрямки висвітлення питання додаткової освіти дорослих у роботах білоруських та українських дослідників. Охарактеризовано форми організації додаткової освіти дорослих: традиційну та неформальну. Встановлено, що неформальна освіта має досить вагомий вплив, як на всю освіту в цілому, так і на сферу додаткової освіти дорослих. Висвітлено механізми та шляхи розвитку, як традиційної, так і неформальної додаткової освіти дорослих у Білорусі. Визначено основні завдання розвитку додаткової освіти

*

Corresponding Author: Chernychko Nataliia Oleksandrivna. Tel. +38(096) 480-76-73. E-mail: nataliia_chernychko@ukr.net
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University,
vul. Pershotravneva, 20, Kremenchuk, Poltava Region, Ukraine, 39600.

Відповідальний автор: Черничко Наталія Олександрівна. Тел. +38(096) 480-76-73. E-mail: nataliia_chernychko@ukr.net
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського,
вул. Першотравнева, 20, м. Кременчук Полтавської обл., Україна, 39600.

дорослих: удосконалення системи організації додаткової освіти дорослих із урахуванням змін, які відбуваються в суспільстві та у тенденціях розвитку системи освіти Республіки Білорусь, удосконалення змісту додаткової освіти дорослих, розвиток дистанційної освіти дорослих, забезпечення відповідності змісту додаткової освіти дорослих вимогам споживачів освітніх послуг, розробка та вдосконалення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу, удосконалення нормативно-правової бази додаткової освіти дорослих, створення умов для відкритого, гнучкого навчання дорослих студентів.

Ключові слова: освіта Республіки Білорусь, додаткова освіта дорослих, традиційна освіта, неформальна освіта, освітня програма.

Современное состояние профессионального образования взрослых в Республике Беларусь

Черничко Н. А.

Кременчугский национальный университет имени Михаила Остроградского, Кременчуг, Украина

Аннотация. В статье раскрыта необходимость исследования особенностей организации дополнительного образования взрослых Республики Беларусь, что связано с поиском прогрессивных идей относительно профессионального образования взрослых Украины, совершенствованием его в Украине. Проанализирована законодательная сфера образования и выяснено, что толчком к развитию дополнительного образования взрослых стало принятие Кодекса Республики Беларусь об образовании и его раздела XIV «Дополнительное образование взрослых». Определено и охарактеризовано содержание двенадцати видов образовательных программ. Обосновано, что дополнительное образование взрослых является приоритетным направлением, неотъемлемым компонентом системы непрерывного образования и есть одним из важных факторов социально-экономического развития страны, являет собой гибкую систему, которая постоянно развивается. Выявлены причины развития дополнительного образования взрослых: внедрение программы устойчивого развития страны, экономический рост и т. д. Определены направления изучения вопроса дополнительного образования взрослых в работах белорусских и украинских исследователей. Охарактеризованы формы организации дополнительного образования взрослых: традиционная и неформальная. Установлено, что неформальное образование имеет достаточно весомое влияние, как на все образование в целом, так и на сферу дополнительного образования взрослых. Отражены механизмы и пути развития, как традиционного, так и неформального дополнительного образования взрослых в Беларуси. Определены основные задания развития дополнительного образования взрослых: усовершенствование системы организации дополнительного образования взрослых с учетом изменений, которые происходят в обществе и системе образования Республики Беларусь, усовершенствование содержания дополнительного образования взрослых, развитие дистанционного образования взрослых, обеспечение соответствия содержания дополнительного образования взрослых требованиям потребителей образовательных услуг, разработка и совершенствование учебно-методического обеспечения образовательного процесса, усовершенствование нормативно-правовой базы дополнительного образования взрослых, создание условий для открытой, гибкой учебы взрослых студентов.

Ключевые слова: образование Республики Беларусь, дополнительное образование взрослых, традиционное образование, неформальное образование, образовательная программа.

I Вступ

Сучасні світові глобалізаційні тенденції відображаються на соціально-економічному розвитку кожної країни. Взаємозв'язок і взаємозалежність спостерігається і в освітній сфері у контексті міжнародної стандартизації освіти, європейської інтеграції тощо. Сьогодні у світі зростає значущість професійної підготовки фахівців. Це зумовлює необхідність організації освіти впродовж життя, відкриває можливість працівникам підвищувати свою кваліфікацію чи набувати нових компетенцій, оволодівати новою професією, що користується попитом на ринку праці. Професійна освіта дорослих являється пріоритетним напрямом і є невід'ємним компонентом системи неперервної освіти.

Серед країн пострадянського простору особливий інтерес у сфері професійної підготовки дорослих викликає Республіка Білорусь, країна, яка разом з Україною входила в СНД, де однією із стратегічних завдань державної економічної політики є переорієнтація економіки на інноваційний шлях розвитку. У вищих навчальних закладах країни успішно функціонують класичний і неформальний підходи у розв'язанні цього питання, широко впроваджуються інноваційні технології навчання. Ця освітня сфера регулюється у країні різними законодавчими актами: Конституцією Республіки Білорусь (від 1994 р.), Законом Республіки Білорусь «Про освіту» (від 29.10.1991 р.), Кодексом Республіки

Білорусь про освіту (від 13.01.2011 р.), Постановою Ради Міністрів Республіки Білорусь «Про затвердження Програми розвитку післядипломної освіти в Республіці Білорусь на базі провідних вищих навчальних закладів» (від 17.08.2001 р.), Постановою Ради Міністрів Республіки Білорусь «Про окремі питання додаткової освіти дорослих» (від 15.07.2011 р.).

Аналіз літературних джерел показав, що питання професійної освіти дорослих висвітлюється переважно у наступних напрямках: загальні проблеми неперервної освіти (С. Вершловський, М. Громкова, В. Ісаєв, Л. Набока, М. Скрипник), робота викладача у системі освіти дорослих та її особливості (Е. Джонс, С. Змейов, А. Роджерс), особливості складання програм та навчальних матеріалів (Р. Бегнел, Д. Гріффін, Ф. Рейс). Але на вивченні системи організації професійної освіти дорослих Республіки Білорусь увага науковців не зосереджувалася.

Метою статті є дослідження особливостей організації професійної освіти дорослих Республіки Білорусь.

II Матеріал і методи дослідження

Студіювання наукових джерел білоруських дослідників дає можливість наголосити на широкій вживаності терміну «додаткова освіта дорослих», що розглядається як вид освіти, спрямований на професійний розвиток слухача, стажера та задоволення їх пізнавальних потреб [1].

Аналіз праць науковців Білорусі дає можливість виявити основні напрями досліджень та проблеми додаткової освіти дорослих у країні. Так, С. Ф. Назарова [2] вважає, що потреба у додатковій освіті дорослих пояснюється інтенсивними змінами в економіці і суспільному розвитку країни, появою нових технологій, суттєвими демографічними змінами населення, збільшенням вільного часу людей, ростом загальної освіченості населення. Автор відзначає, що навчальний процес будується на принципах системності, обов'язковості, диференційованого підходу та перспективності. Окрім традиційних методів використовуються й активні методи навчання: тренінги, ділові ігри, дискусії за участі спеціалістів та практичних працівників.

Вивченню питання взаємодії закладів освіти («виробниками» освітніх послуг) із роботодавцями («споживачами» освітніх послуг) приділяли увагу Д. О. Конопацький [3] та О. А. Олекс [4]. На їх думку, сучасна система додаткової освіти дорослих буде ефективною за умови її відповідності вимогам замовників кадрів. Щоб цього досягти, слід упровадити заходи, спрямовані на постійне оновлення змісту освітніх програм додаткової освіти дорослих; забезпечення різноманітності, варіативності та гнучкості навчальних планів та освітніх програм; застосування сучасних освітніх технологій. Наголошується, що заклад освіти повинен надавати освітні послуги такої якості, щоб роботодавець бачив результати навчання і був зацікавлений у фахівцях, підготовлених цим навчальним закладом.

І. В. Трусевич та Н. Б. Холджанова [5] зазначають, що в системі додаткової освіти дорослих дуже привабливим як для студентів, так і для роботодавців, є дистанційна система освіти. Використання інноваційних технологій дозволяє студентам-слухачам у зручний час отримувати нові знання і підвищувати здобуту кваліфікацію. Роботодавців приваблює дистанційне навчання тим, що працівники більше часу будуть знаходитись на своїх робочих місцях.

С. Л. Шаркевич [6] спрямувала свої зусилля на вивчення питання додаткової освіти дорослих людей похилого віку та подальше застосування набутих ними знань.

Ряд науковців (Г. Веремейчик, Д. Карпієвич [7], Є. Д. Тогулева [8]) здійснили ґрунтовне дослідження та аналіз нормативно-правової бази додаткової освіти дорослих.

Вивчення й аналіз досліджень білоруських науковців [2, 3, 4, 5, 7, 8] дозволяє визначити перспективні напрями розвитку додаткової освіти дорослих:

1) створення кафедр у провідних вищих навчальних закладах країни для розробки теорії додаткової освіти дорослих;

2) формування у закладах додаткової освіти дорослих компетентного наукового та науково-педагогічного складу, що відповідає рівню міжнародних кваліфікаційних вимог, які глибоко знають проблеми андрагогіки;

3) розвиток дистанційного навчання;

4) організація гнучкого навчання, сутність якого в тому, що студенти самі визначають для себе зміст навчання, його періодичність, тривалість занять, вибирають час для занять та спосіб навчання;

- 5) розвиток відкритого навчання – забезпечення права на навчання усіх, незалежно від віку, соціального статусу чи результатів складених іспитів;
- 6) співпраця освітніх закладів з підприємствами та роботодавцями;
- 7) міжнародна співпраця;
- 8) розробка та вдосконалення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу додаткової освіти дорослих;
- 9) удосконалення нормативно-правової бази додаткової освіти дорослих, узгодження з європейськими стандартами.

III Результати

У Національній доповіді про розвиток системи освіти Республіки Білорусь говориться, що країна увійшла у 21 століття з розвиненою системою освіти, яку визнано стратегічним ресурсом розвитку держави [9]. Система освіти в Білорусі ґрунтується на кращих національних здобутках і традиціях, урахує світові тенденції у сфері освіти. У ній забезпечується рівність доступу до всіх ступенів освіти, єдність її елементів та вимог, послідовність усіх ступенів навчання.

У Наказі Міністра освіти Республіки Білорусь від 29.11.2017 р. № 742 «Концептуальні підходи до розвитку системи освіти Республіки Білорусь до 2020 року і на перспективу до 2030 року» зазначено, що найважливішою тенденцією освіти за останні десятиліття є перехід від разового отримання кваліфікації на все життя до засвоєння компетенцій (спеціальних, особистісних, суспільних), що сприяють самоосвіті і необхідності навчання та самовдосконалення протягом всього життя [10].

Додаткова освіта дорослих Білорусі є одним із найважливіших чинників соціально-економічного розвитку країни, являє собою гнучку систему, яка постійно розвивається. Вона вирішує задачі забезпечення галузей економіки професійними кадрами необхідного рівня кваліфікації, задовольняє потреби громадян у професійному самовдосконаленні.

Історично додаткова освіта виникла як система підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів у Білорусі виникла близько 50 років тому. На початок 90-их років вона вже нараховувала 136 навчальних закладів, де кожний рік навчалися 400 тисяч студентів. Сьогодні у Білорусі додаткову освіту дорослих пропонує близько 400 закладів освіти, де щорічно навчається біля 500 тисяч студентів.

До 2011 року під додатковою освітою дорослих розуміли:

- 1) підвищення кваліфікації;
- 2) перепідготовку;
- 3) стажування;
- 4) спеціальну підготовку;
- 5) курси.

Термін «додаткова освіта дорослих» у нормативних правових актах Білорусі з'явився і почав застосовуватися з 2011 року, після введення в дію Кодексу Республіки Білорусь про освіту і його розділу XIV «Додаткова освіта дорослих» [1].

Після прийняття Кодексу Республіки Білорусь про освіту додаткова освіта дорослих включає в себе 12 освітніх програм, які показано у таблиці 1.

Згідно статистичного збірника «Освіта в Республіці Білорусь» (2017 р.) [11], найпоширенішими напрямками додаткової освіти дорослих є: підвищення кваліфікації (близько 76 %), перепідготовка (близько 17 %). На інші види освітніх програм припадає близько 7 %.

Освітні програми додаткової освіти дорослих здійснюються за допомогою очної та заочної форм навчання.

Реалізують програми додаткової освіти дорослих такі ЗВО Білорусі: академія післядипломної освіти; інститут підвищення кваліфікації і перепідготовки; інститут розвитку освіти; центр підвищення кваліфікації керівних працівників і спеціалістів; центр підготовки, підвищення кваліфікації і перепідготовки працівників [1].

Найактуальніші сфери додаткової освіти дорослих – техніка і технології, архітектура і будівництво, економіка, управління, сільське господарство [11].

Табл. 1. Освітні програми додаткової освіти дорослих Республіки Білорусь

№ з/п	Назва освітньої програми	Зміст освітньої програми
1	Підвищення кваліфікації керівників і спеціалістів	Професійне вдосконалення працівників
2	Перепідготовка керівників і спеціалістів, які мають вищу освіту	Присвоєння нової кваліфікації на рівні вищої освіти
3	Перепідготовка керівників і спеціалістів, які мають середню спеціальну освіту	Присвоєння нової кваліфікації на рівні спеціальної освіти
4	Стажування керівників і спеціалістів	Засвоєння керівниками і спеціалістами нових методів, технологій та елементів професійної діяльності
5	Спеціальна підготовка, яка необхідна для отримання окремих посад	Поглиблення знань і набуття практичних професійних навичок особами, які претендують на отримання посад, для призначення на які законодавчими актами передбачено проходження спеціальної підготовки
6	Підвищення кваліфікації працівників (службовців)	Професійне вдосконалення працівників (службовців) з присвоєнням більш високих кваліфікаційних розрядів (класів, категорій) з професії
7	Перепідготовка працівників (службовців)	Здобуття професії особами, які мають іншу професію
8	Професійна підготовка працівників (службовців)	Здобуття професії особами, які не мають професію
9	Курси (лекції, тематичні семінари, практикуми, тренінги, офіцерські курси та інші види)	Задоволення пізнавальних потреб у певній сфері професійної діяльності або галузі знань
10	Навчання в організаціях	Формування професійних навичок, необхідних для виконання працівниками організацій своїх посадових обов'язків
11	Удосконалення можливостей і здібностей особистості	Моральний, культурний та фізичний розвиток особистості, формування навичок, необхідних у повсякденному житті
12	Підготовка до вступу в заклади освіти Республіки Білорусь	Вивчення навчальних предметів, які виносяться на вступ в заклади освіти Республіки Білорусь

Аналіз наукових праць та нормативної бази дозволяє визначити актуальні завдання додаткової освіти дорослих Білорусі:

- 1) удосконалення системи перепідготовки та підвищення кваліфікації керівників та спеціалістів закладів освіти із урахуванням змін, які відбуваються в суспільстві, та тенденцій розвитку системи освіти Республіки Білорусь у цілому;
- 2) забезпечення практико-орієнтованого підходу при реалізації освітніх програм підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів;
- 3) забезпечення відповідності змісту додаткової освіти дорослих вимогам споживачів освітніх послуг;
- 4) розвиток дистанційної форми отримання додаткової освіти дорослими;
- 5) удосконалення науково-методичного забезпечення додаткової освіти дорослих [10].

Для розв'язання зазначених завдань указано такі конкретні способи:

- 1) удосконалення нормативного правового регулювання діяльності у галузі додаткової освіти дорослих;
- 2) розробка та затвердження нормативної правової бази для отримання дистанційної додаткової освіти;
- 3) збільшення практичної частини освітніх програм додаткової освіти дорослих;
- 4) розширення переліку спеціальностей перепідготовки, в освітні стандарти яких включено стажування або збільшений обсяг годин, передбачених на проходження стажування;
- 5) розробка та впровадження нових навчальних програм підвищення кваліфікації керівних працівників і спеціалістів у відповідності з інноваційними напрямками та тенденціями розвитку системи освіти;
- 6) забезпечення проектування освітніх програм додаткової освіти дорослих на основі компетентісного підходу і модульного принципу;
- 7) оптимізація діяльності навчально-методичних об'єднань у сфері додаткової освіти дорослих шляхом їх інтеграції з навчально-методичними об'єднаннями у сфері вищої освіти;
- 8) визначення і законодавче закріплення порядку і критеріїв отримання дозволу на реалізацію освітніх програм додаткової освіти дорослих;
- 9) удосконалення механізму фінансування реалізації освітніх програм додаткової освіти дорослих за пріоритетними напрямками соціально-економічного розвитку суспільства;
- 10) розвиток різнобічної взаємодії під час реалізації освітніх програм додаткової освіти дорослих [10].

Поряд з класичною, традиційною додатковою освітою дорослих у Республіці Білорусь існує і розвивається неформальна освіта. Неформальна освіта – це будь-яке організоване і систематизоване навчання, яке здійснюється за межами системи формальної освіти. Ця освітня діяльність має певну мету, часові обмеження, інфраструктурну підтримку і проходить свідомо. У неформальній освіті, як правило, немає такого поняття, як навчальний рік, відсутні загальноприйняті форми освітніх програм [12].

Не зважаючи на свою малочисельність і незначне залучення в даній системі освіти жителів країни (близько 1,2 % населення країни віком від 14 років і старші [13]), неформальна освіта має вагомий вплив як на сферу додаткової освіти дорослих, так і на всю освіту в цілому.

З 4 лютого 2011 року у Білорусі діє Асоціація додаткової освіти і просвіти [14]. Це некомерційна організація, яка об'єднує освітні і просвітницькі організації Білорусі. Її діяльність спрямована на координацію дій з розвитку сфери додаткової та неформальної освіти і просвіти.

Асоціація має наступні пріоритети:

- сприяння розвитку організацій сфери додаткової і неформальної освіти в регіонах Білорусі;
- розробка та впровадження програм підготовки менеджерів, тренерів та фасилітаторів у сфері неформальної освіти;
- відстоювання та просування інтересів організацій, які працюють у сфері неформальної освіти;
- інклюзія у неформальній освіті;
- розвиток та просування концепції громадянської освіти.

З 23 червня 2015 року Асоціація додаткової освіти і просвіти є повноправним членом Європейської Асоціації освіти дорослих. Це некомерційна громадська організація, яка об'єднує 123 організації з 42 країн і представляє інтереси близько 60 млн. людей, які навчаються по всій Європі. Її мета – представляти інтереси і підтримувати зв'язок між європейськими організаціями, які працюють у сфері освіти дорослих, просувати ідею розширення доступу до освіти для всіх, а особливо для соціально незахищених груп населення.

Асоціація додаткової освіти і просвіти має наступні найбільш успішні проекти:

- Програма навчальних гуртків;
- Фестиваль навчальних гуртків (2006 р., 2010 р.);
- Навчальний курс «Школа адукаторов»;
- Тиждень неформальної освіти (2005 р., 2006 р., 2007 р., 2009 р., 2011 р.);
- Фестиваль неформальної освіти (2006 р., 2008 р., 2010 р., 2012 р., 2014 р., 2016 р.);
- Фестиваль-презентація громадського арту «Грамадянскасць.ВУ» (2013 р.);
- Журнал неформальної освіти «Адукатар» (видається з 2004 року).

Масштабним і цікавим проектом є Фестиваль неформальної освіти. Він став місцем обговорення актуальних питань та перспектив її розвитку, в тому числі в загальноєвропейському контексті. Фестиваль включає такі заходи: презентації освітніх програм і проектів; майстер-класи; дискусії з актуальних питань; цікаві культурні програми; знайомство учасників з потенційними партнерами для реалізації власних ініціатив.

Перший Фестиваль неформальної освіти відбувся 15-17 вересня 2006 року. У роботі Фестивалю взяло участь близько 50 організацій із Білорусі, а також Данії, Германії, Швеції, України та Росії. Професіонали різних галузей зібрались разом, щоб обмінятися досвідом, ідеями, організувати цікаві інтерактивні майданчики, познайомитися з виставкою організацій, освітніх програм і методичної літератури. На Фестивалі відбулися засідання круглих столів з актуальних питань: «Неформальна освіта дорослих для соціально незахищених груп», «Проблеми і перспективи законодавчого забезпечення освіти дорослих», «Освіта та корисність сталого розвитку» та інші [15].

У схожому форматі пройшла кампанія «Навчатися, щоб діяти» (2018 р.) у всіх областях Білорусі. Цей захід був спрямований на популяризацію неформальної та додаткової освіти дорослих. Вона проходила у формі Каравана – організованого руху групи експертів, організаторів та волонтерів. Продемонстровано презентації, майстер-класи, відкриті дискусії, круглі столи. Розглядалися питання розвитку центрів додаткової освіти у сільських регіонах, підвищення кваліфікації тренерів, розроблялися рекомендації з розвитку освіти дорослих у конкретних регіонах.

Необхідно відмітити існування у Республіці Білорусь журналу «Адукатар», в якому знаходять відображення матеріали з проблем неформальної освіти та освіти дорослих [14].

IV Обговорення

Актуальність проблеми дослідження підтверджується тим, що освіта Республіки Білорусь, а тим більше професійна освіта дорослих вітчизняними педагогами практично не досліджувалася. Також це питання не розглядалося у порівняльному аспекті з Україною. Незважаючи на підписану 18 червня 2001 року Угоду між Міністерством освіти і науки України та Міністерством освіти Республіки Білорусь про співробітництво в галузі освіти [15], фактично відсутні роботи українських дослідників, які вивчають досвід організації професійної освіти дорослих.

У даному контексті варти згадати такі статті: Л. Лук'янова вивчала питання законодавчого забезпечення освіти дорослих у Республіці Білорусь. Вона зробила аналіз нормативно-правової бази, яка регулює освітню сферу, дала їй характеристику [16].

О. В. Аніщенко наголошує на важливості вивчення організації додаткової освіти дорослих у Білорусі. Учена розглянула різні підходи до освіти: класичну та неформальну. Значна увага зроблена на виникненні та формуванні додаткової освіти дорослих [17].

Аналіз праць українських дослідників показав, що більшість науковців звернули увагу на вивченні неформальної додаткової освіти дорослих у Республіці Білорусь. Так, О. А. Ісаєва дала характеристику діяльності громадських організацій, спрямованих на розвиток додаткової освіти дорослих [18]. Л. А. Мартинець вказує на роль громадських організацій у забезпеченні неформальної освіти дорослих.

Наголошує на актуальності вивчення досвіду неформальної освіти дорослих у Білорусі для України [19]. О. В. Василенко зробила ґрунтовний загальний історичний аналіз розвитку неформальної освіти дорослих у зарубіжних країнах [20].

У даній статті для досягнення поставленої мети застосовано загальнонаукові методи дослідження: аналіз законодавчої бази додаткової освіти дорослих Республіки Білорусь, наукових праць білоруських та українських дослідників для визначення завдань професійної підготовки фахівців цього процесу, особливостей організації, основних напрямків розвитку.

V Висновки

Таким чином, досліджено стан та особливості організації додаткової освіти дорослих Республіки Білорусь. З'ясовано, що програми додаткової освіти дорослих реалізують наступні ЗВО Білорусі: академія післядипломної освіти; інститут підвищення кваліфікації і перепідготовки; інститут розвитку освіти; центр підвищення кваліфікації керівних працівників і спеціалістів; центр підготовки, підвищення кваліфікації і перепідготовки працівників.

Освіта у Білорусі розглядається як один із головних пріоритетів державної політики і має на меті сформувати вільну, творчу, інтелектуально і фізично розвинену особистість [10]. Білорусь є країною, де спостерігається стабільний ріст економіки, що актуалізує необхідність підготовки фахівців, здатних швидко реагувати на зміни в зовнішньому і внутрішньому середовищі, бути гнучкими у прийнятті нестандартних рішень. Додаткова освіта дорослих має можливість вирішувати дані завдання, забезпечуючи галузі народного господарства висококваліфікованими професійними кадрами.

У наступних наукових розвідках вважаємо за доцільне продовжити дослідження організації додаткової освіти дорослих Республіки Білорусь, зробивши акцент на аналізі навчально-методичного забезпечення освітнього процесу.

Бібліографічні посилання

- [1] Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13.01.2011 г. № 243-З. Минск. URL: <http://kodeksy.by/kodeks-ob-obrazovanii> (дата звернення: 17.04.2019).
- [2] Назарова С. Ф. Высшее и дополнительное образование в Беларуси в условиях инновационного развития. *Инновационные процессы и корпоративное управление* : материалы IV Междунар. научн.-практ. конф. (Минск, 15-30 марта 2012 г.) Минск: УО ФГБ «Международный университет «МИТСО». 2012. С. 323–330.
- [3] Конопацкий Д. А. Дополнительное образование взрослых: тенденции развития = Quality improving qualification and retraining for adults. *Инновации в системе непрерывного технического образования* : материалы Республиканской научн.-практ. конф. (Минск, 29-30 мая 2014 г.). Минск : БНТУ, 2014. С. 5–10.
- [4] Олекс О. А. Дополнительное образование взрослых в Республике Беларусь: проблемы развития. *Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых* : материалы II междунар. науч.-метод. конф. (Минск, 27–28 нояб. 2014 г.). Минск, 2014. С. 110–117.
- [5] Трусевич И. В., Холджанова Н. Б. Инновационные технологии в дополнительном образовании взрослых. *Молодежь для науки и кооперации: разработки и перспективы* : сб. науч. ст. IV международного форума молодых ученых / редкол. : Н. А. Сныткова [и др.]. Гомель: БТЭУПК, 2015. 300 с.
- [6] Шаркевич С. Л. Дополнительное образование как механизм социально-педагогической поддержки людей пенсионного возраста. *Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых* : материалы II междунар. науч.-метод. конф. (Минск, 27–28 нояб. 2014 г.). Минск : РИВШ, 2014. 182 с.
- [7] Веремейчик Г., Карпиевич Д. Развитие образования взрослых в Беларуси: к вопросу о нормативно-правовом регулировании. *Адукатар*. 2006. № 2 (8). С. 15–23.
- [8] Тогулева Е. Д. Состояние и перспективы развития дополнительного образования взрослых в Республике Беларусь. *Наука – образованию, производству, экономике* : материалы XVII (64) Региональной научн.-практ. конф. преподавателей, научн. сотрудников и аспирантов (Витебск, 14-15 марта 2012 г.) : в 2 т. Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2012. Т. 1. С. 397–398.
- [9] Национальный доклад о развитии системы образования Республики Беларусь. 2006. URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-575.html> (дата звернення: 17.04.2019).
- [10] Концептуальные подходы к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года от 29.11.2017 № 742. URL: <http://gimnaziya3.by/klassnomu-rukovoditelyu/1533-kontseptualnye-podkhody-k-razvitiyu-sistemy-obrazovaniya-respubliki-belarus-do-2020-goda-i-na-perspektivu-do-2030-goda> (дата звернення: 17.04.2019).
- [11] Образование в Республике Беларусь. Статистический сборник. Минск, 2017. 220 с.

- [12] Карпиевич Д. В. Неформальное образование в Беларуси: из опыта деятельности негосударственных некоммерческих организаций. *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития* : материалы 11-й междунар. конф. (Минск, 27–28 сентября 2013 г.) Минск, 2013. Вып. 11. Ч. III. С. 61–65.
- [13] Корж В., Жураковский В., Ображей О., Аношко Е. Состояние гражданского образования в Республике Беларусь. Минск, 2013. 73 с.
- [14] Асацыяцыя дадатковай адукацыі і асветы (Асацыяцыя дополнительного образования и просвещения). URL: <http://adukatar.net/> (дата звернення: 17.04.2019).
- [15] Угода між Міністерством освіти і науки України та Міністерством освіти Республіки Білорусь про співробітництво в галузі освіти від 18 червня 2001 р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/112_039 (дата звернення: 17.04.2019).
- [16] Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. *Українська асоціація освіти дорослих*. Київ : ТОВ «ДКС-Центр», 2017. С.47–49.
- [17] Аніщенко О. В. Сучасна освіта дорослих: досвід Республіки Білорусь. *Нові технології навчання: наук. зб. / О. П. Гребельник (гол. ред.). Київ: Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2009. № 59. Ч. II. С. 108–112.*
- [18] Ісаєва О. А. Щодо питання організації неформальної освіти дорослих у Білорусі: зб. наук. пр. професорсько-викладацького складу ДонНУ імені Василя Стуса за 2015-2016 рр. Т. 2. Вінниця, 2017. 190 с.
- [19] Мартынец Л. А., Исаева О. А. Неформальное образование взрослых в Беларуси. *Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых: материалы III Междунар. науч.-метод. конф. (Минск, 21 окт. 2016 г.)* : в 2 ч. Минск : РИВШ, 2016. Ч. 1. С. 151–154.
- [20] Василенко О. В. Розвиток дорослих у неформальній освіті (зарубіжний досвід) Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика: [монографія] / за ред. О. В. Аніщенко. Київ: ІПООД НАПН України, 2016. 354 с.

References

- [1] Kodeksy Respubliki Belarus ob obrazovanii ot 13.01.2011 g. # 243-3. Minsk. URL: <http://kodeksy.by/kodeks-ob-obrazovanii> (data zvernennya: 17.04.2019). [in Russian].
- [2] Nazarova, S. F. (2012). Vyisshee i dopolnitelnoe obrazovanie v Belarusi v usloviyah innovatsionnogo razvitiya. Innovatsionnyye protsessy i korporativnoe upravlenie : materialy IV Mezhdunar. nauchn.-prakt. konfer. (Minsk, 15-30 marta 2012 g.) Minsk: UO FPB «Mezhdunarodnyi universitet «MITSO». 323–330. [in Russian].
- [3] Konopatskiy, D. A. (2014). Doplnitelnoe obrazovanie vzroslykh: tendentsii razvitiya = Quality improving qualification and retraining for adults. Innovatsii v sisteme nepreryvnogo tehnikeskogo obrazovaniya : materialy Respublikanskoj nauchn.-prakt. konfer. (Minsk, 29-30 maya 2014 g.) Minsk : BNTU. 5–10. [in Russian]
- [4] Oleks, O. A. (2014). Doplnitelnoe obrazovanie vzroslykh v Respublike Belarus: problemy razvitiya. Sovremennyye tendentsii v doplnitelnom obrazovanii vzroslykh : materialy II mezhdunar. nauch.-metod. konf. (Minsk, 27–28 noyab. 2014 g.) Minsk. 110–117. [in Russian].
- [5] Trusevich, I. V., Holdzhanova, N. B. (2015). Innovatsionnyye tehnologii v doplnitelnom obrazovanii vzroslykh. Molodezh dlya nauki i kooperatsii: razrabotki i perspektivy : sb. nauch. st. IV mezhdunarodnogo foruma molodykh uchenykh. Gomel: BTEUPK. 300. [in Russian].
- [6] Sharkevich, S. L. (2014). Doplnitelnoe obrazovanie kak mehanizm sotsialno-pedagogicheskoy podderzhki lyudey pensionnogo vozrasta. Sovremennyye tendentsii v doplnitelnom obrazovanii vzroslykh : materialy II mezhdunar. nauch.-metod. konf. (Minsk, 27–28 noyab. 2014 g.) Minsk : RIVSh. 182. [in Russian].
- [7] Veremeychik, G., Karpievich, D. (2006). Razvitiye obrazovaniya vzroslykh v Belarusi: k voprosu o normativno-pravovom regulirovaniy. Adukat. # 2 (8), 15–23. [in Russian].
- [8] Toguleva, E. D. (2012). Sostoyaniye i perspektivy razvitiya doplnitelnogo obrazovaniya vzroslykh v Respublike Belarus. Nauka – obrazovaniyu, proizvodstvu, ekonomike : materialy XVII (64) Regionalnoy nauchn.-prakt. konfer. prepodavateley, nauchn. sotrudnikov i aspirantov (Vitebsk, 14-15 marta 2012 g.) : v 2 t. Vitebsk: VGU imeni P. M. Masherova, T. 1. 397–398. [in Russian].
- [9] Natsionalnyy doklad o razvitiy sistemy obrazovaniya Respubliki Belarus. 2006. URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-575.html> (data zvernennya: 17.04.2019). [in Russian].
- [10] Kontseptualnyye podhody k razvitiyu sistemy obrazovaniya Respubliki Belarus do 2020 goda i na perspektivu do 2030 goda ot 29.11.2017 # 742. URL: <http://gimnaziya3.by/klassnomu-rukovoditelyu/1533-kontseptualnye-podkhody-k-razvitiyu-sistemy-obrazovaniya-respubliki-belarus-do-2020-goda-i-na-perspektivu-do-2030-goda> (data zvernennya: 17.04.2019). [in Russian].
- [11] Obrazovanie v Respublike Belarus. (2017). Statisticheskiy sbornik. Minsk, 220. [in Russian].
- [12] Karpievich, D. V. (2013). Neformalnoe obrazovanie v Belarusi: iz opyta deyatelnosti negosudarstvennykh nekommercheskikh organizatsiy. Obrazovanie cherez vsyu zhizn: nepreryivnoe obrazovanie v interesakh ustoychivogo razvitiya : materialy 11-y mezhdunar. konf. (Minsk, 27–28 sentyabrya 2013 g.) Minsk. Vyp. 11. Ch. III. 61–65. [in Russian].
- [13] Korzh, V., Zhurakovskiy, V., Obrazhey, O., Anoshko, E. (2013). Sostoyaniye grazhdanskogo obrazovaniya v Respublike Belarus. Minsk, 73. [in Russian].
- [14] Asatsiyatsiya dadatkovay adukatsiy I asvety (Asotsiatsiya doplnitelnogo obrazovaniya i prosvescheniya). URL: <http://adukatar.net/> (data zvernennya: 17.04.2019). [in Belarus].
- [15] Ugoda mlzh Mlnlsterstvom osvlti I nauki UkraYini ta Mlnlsterstvom osvlti Respublki Bllorus pro splvrobltnitstvo v galuzl osvlti vld 18 chervnya 2001 r. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/112_039 (data zvernennya: 17.04.2019). [in Ukrainian].

- [16] Luk'yanova, L. (2017). Zakonodavche zabezpechennya osvity doroslih: zarubizhnyi dosvid. Ukraïnska asotsiatsiya osvity doroslih. Kyïv : TOV «DKS-Tsentr». 47–49. [in Ukrainian].
- [17] Anischenko, O. (2009). Suchasna osvita doroslih: dosvid Respubliki Bilorus. Novl tehnologiyi navchannya: nauk. zb. / O. P. Grebelsnik (gol. red.). Kyïv: In-t Innovatsylnih tehnologiy I zmlstu osvity MON Ukraïni. # 59. Ch. II. 108–112. [in Ukrainian].
- [18] Isaeva, O. A. (2017). Schodo pitannya organizatsiyi neformalnoyi osvity doroslih u Bilorusi: zb. nauk. pr. profesorsko-vikladatskogo skladu DonNU Imeni Vasylia Stusa za 2015-2016 rr. T. 2. Vinnitsya. 190. [in Ukrainian].
- [19] Martynets, L. A., Isaeva, O. A. (2016). Neformalnoe obrazovanie vzroslyih v Belarusi. Sovremennyye tendentsii v dopolnitelnom obrazovanii vzroslyih: materialy III Mezhdunar. nauch.-metod. konf. (Minsk, 21 okt. 2016 g.) : v 2 ch. Minsk : RIVSh. Ch. 1. 151–154. [in Russian].
- [20] Vasilenko, O. V. (2016). Rozvitok doroslih u neformalnoyi osviti (zarubizhnyi dosvid) Osobistisniy I profeslyniy rozvitok doroslih: teoriya I praktika: [monografiya]. Kyïv: IPOOD NAPN Ukraïni. 354. [in Ukrainian].

Черничко Наталія Олександрівна.

Аспірант кафедри психології, педагогіки та філософії,
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського,
вул. Першотравнева, 20, м. Кременчук Полтавської обл., Україна, 39600.
Тел. +38(096) 480-76-73. E-mail: nataliia_chernychko@ukr.net

Chernychko Nataliia Oleksandrivna.

Postgraduate Student of Psychology, Pedagogy and Philosophy Department,
Kremenchuk Mykhailo Ostrogradskyi National University,
vul. Pershotravneva, 20, Kremenchuk, Poltava Region, Ukraine, 39600.
Tel.+38(096) 480-76-73. E-mail: nataliia_chernychko@ukr.net

ORCID: 0000-0002-4737-0952

Citation (APA):

Chernychko N. (2019). The current state of professional adult education in the Republic of Belarus. Engineering and Educational Technologies, 7 (2), 80–89. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.08>

Цитування (ДСТУ 8302:2015):

Черничко Н. О. Сучасний стан професійної освіти дорослих у Республіці Білорусь / Інженерні та освітні технології. 2019. Т. 7. № 2. С. 80–89. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.08>

Обсяг статті: сторінок – 10 ; умовних друк. аркушів – 1,448.

DOI <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.09>
UDC 378.1

Formation of responsibility of a future specialist – important requirement of professional training of modern power engineering students

Shamardina V.*, Anishchenko M., Lazurenko O.

National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute", Kharkiv, Ukraine

Received: 05.04.2019

Accepted: 16.04.2019

Abstract. The paper describes experience in training professional responsibility of future power engineers through introducing a special educational course into the academic program, the course containing actual information on power facilities designing, mounting, setup, and operation in different countries. Modern industry widely employs complex engineering systems comprising a great number of various objects linked to one another, the links reflecting technological and converting processes. Even with high-level automation, reliable and long-term operation of such systems is impossible without operational personnel participation in technological process control, all the more qualified engineers are required for designing state-of-the-art facilities and retrofitting the existing ones. Operation of complex engineering systems, especially in power industry, can bring about occurrence of emergency or abnormal situations that may result in danger for people and environment. In the overwhelming majority of such cases, the cause of the emergency is the human factor, that is a mistake of those people who designed, mounted, made repairs, or operated the facilities. The engineering staff operation accuracy affects the speed of emergency response and the sequence of the standard operating conditions disturbance: whether it will be eliminated or evolve into a severe accident. That is why the essential and relevant solution is formation of professional personality of the engineer at the stage of his obtaining professional training at university. The extreme importance of this problem is proved by the rise in technological accidents (disasters) in all countries of the world. The content of professional training at a technical university must provide for students' study and practical application of techniques, skills and practices that help form special knowledge, including legal one, which will be required for future professional activity, allow avoiding possible mistakes in designing, mounting and operating technical objects, and decrease probability of fault occurrence. In this context, increasing is the role of close alliance between the specialty-training departments and industry, search for possibilities to improve efficiency of graduates' practical training directly on the basis of relevant industrial facilities, organization of education with actual examples of complex technical systems operation.

Key words: safety, responsibility, risks, design, installation, operation, errors, losses.

Формування відповідальності майбутнього фахівця – найважливіша вимога професійної підготовки сучасних студентів-енергетиків

Шамардіна В. М., Аніщенко М. В., Лазуренко О. П.

Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», Харків, Україна.

Анотація. У статті викладається досвід формування професійної відповідальності майбутніх фахівців – електроенергетиків шляхом введення в навчальний план їх підготовки оригінального навчального курсу, побудованого на реальних фактах проектування, монтажу, налагодження та експлуатації енергооб'єктів різних країн світу. В сучасному виробництві великою мірою використовуються складні технічні системи зі значною кількістю різноманітних об'єктів та зв'язків між ними, які відображають технологічні та перетворювальні процеси. Навіть при високому рівні автоматизації надійна та тривала робота таких систем неможлива без участі в керуванні технологічними процесами оперативного та обслуговуючого персоналу, тим більш кваліфіковані інженери потрібні при виконанні робіт з проектування нових та модернізації існуючих об'єктів. Робота складних технічних систем, особливо в енергетичному секторі промисловості, буває пов'язана з виникненням аварійних або нештатних ситуацій, наслідок яких може привести до ризиків життя людини та оточуючого середовища. Причиною аварій, в переважній більшості випадків, є «людський фактор», тобто

*

Corresponding Author: Shamardina Vira. Phone: +38(057)7076974 . E-mail: verascha@i.ua
National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute",
Kirpichova st., 2, Kharkov, Ukraine, 61002.

Відповідальний автор: Шамардіна Віра Миколаївна. Тел. +38(057)7076974. E-mail: verascha@i.ua
Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»,
вул. Кирпичова, 2, м. Харків, Україна, 61002.

помилки людей, які проектували об'єкти, монтували їх, проводили ремонти обладнання або ж займалися їх експлуатацією. Від правильності дій інженерних кадрів залежить, чи буде швидко ліквідовано порушення штатного режиму або воно перейде в серйозну аварію, яка здатна спричинити за собою тяжкі наслідки. Тому на часі дуже важливим є вирішення завдання, яке пов'язане з формуванням професійної особистості інженера ще на етапі його навчання в навчальному закладі. Підтвердженням надзвичайної важливості цієї проблеми є зростання числа технічних (техногенних) катастроф у всіх країнах світу. Зміст підготовки в технічних вишах має передбачати вивчення й практичне використання студентами методів, прийомів і навичок, які допомагають формувати спеціальні знання, в тому числі й правові, що необхідні для подальшої практичної діяльності, які б виключали можливі помилки при проектуванні, монтажі та експлуатації технічних об'єктів і знижували ймовірність аварій на них. В цьому контексті зростає роль зміцнення зв'язків випускаючих кафедр з підприємствами, пошуку можливостей підвищення ефективності практичної підготовки випускників безпосередньо на виробничому обладнанні, організації навчання на конкретних прикладах експлуатації складних технічних систем.

Ключові слова: безпека, відповідальність ризику, проектування, монтаж, експлуатація, помилки, збитки.

Формирование ответственности будущего специалиста – важнейшее требование профессиональной подготовки современных студентов-энергетиков

Шамардина В. Н., Анищенко Н. В., Лазуренко А. П.

Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт», Харьков, Украина.

Аннотация. В статье излагается опыт формирования профессиональной ответственности будущих специалистов – электроэнергетиков путем введения в учебный план их подготовки оригинального учебного курса, построенного на реальных фактах проектирования, монтажа, наладки и эксплуатации энергообъектов различных стран мира. В современном производстве широко используются сложные технические системы с большим количеством различных объектов и связей между ними, которые отражают технологические и преобразовательные процессы. Даже при высоком уровне автоматизации надежная и длительная работа таких систем невозможна без участия в управлении технологическими процессами оперативного и обслуживающего персонала, тем более квалифицированные инженеры нужны при выполнении работ по проектированию новых и модернизации существующих объектов. Работа сложных технических систем, особенно в энергетическом секторе промышленности, бывает связана с возникновением аварийных или нештатных ситуаций, вследствие которых возникают риски для жизни человека и окружающей среды. Причиной аварий, в подавляющем большинстве случаев, является «человеческий фактор», то есть ошибки людей, которые проектировали объекты, монтировали их, проводили ремонты оборудования или занимались их эксплуатацией. От правильности действий инженерных кадров зависит, как быстро будут устранены нарушения штатного режима или они перейдут в серьезную аварию, которая способна повлечь за собой тяжелые последствия. Поэтому актуальным и очень важным является решение задачи, которое связано с формированием профессиональной личности инженера еще на этапе его обучения в учебном заведении. Подтверждением чрезвычайной важности этой проблемы является рост числа технических (техногенных) катастроф во всех странах мира. Содержание подготовки в технических вузах должно предусматривать изучение и практическое использование студентами методов, приемов и навыков, которые помогают формировать специальные знания, в том числе и правовые, необходимые для дальнейшей практической деятельности, позволяющие исключить возможные ошибки при проектировании, монтаже и эксплуатации технических объектов и снизить вероятность аварий на них. В этом контексте возрастает роль укрепления связей выпускающих кафедр с предприятиями, поиска возможностей, способствующих повышению эффективности практической подготовки выпускников непосредственно на производственном оборудовании, организации обучения на конкретных примерах эксплуатации сложных технических систем.

Ключевые слова: безопасность, ответственность, риски, проектирование, монтаж, эксплуатация, ошибки, убытки.

I Вступ

Традиційна система підготовки фахівців-енергетиків у технічних вишах нашої країни включає в себе їх теоретичну і практичну підготовку за освітніми програмами в межах діючих навчальних планів. Вона побудована, в основному, на передачі студенту наукових й технічних знань і, практично, не готує його до специфічних реалій життя, з якими майбутній спеціаліст зіштовхнеться на виробництві.

Взагалі це стосується не тільки технічних вищих навчальних закладів. Найбільш актуальною ця проблема стає, коли мова йде про підготовку майбутніх спеціалістів в університетах країни для галузей

промисловості, робота в яких пов'язана з деякими ризиками для життя людини та оточуючого середовища. Перш за все, це складні технічні системи з великою кількістю різноманітних об'єктів та зв'язків між ними, які відображають технологічні та перетворювальні процеси. До таких галузей слід віднести: енергетику, металургію, хімічну промисловість, підприємства, які обслуговують військовий і космічний комплекси та інше. Їх надійна та тривала робота неможлива без участі в управлінні технологічними процесами оперативного та обслуговуючого персоналу, навіть при високому рівні автоматизації, не кажучи вже про роботи з проектування нових та модернізації існуючих об'єктів.

Теоретична підготовка енергетиків включає в себе набір традиційних навчальних дисциплін, а також деякі нові спеціальні дисципліни, що базуються на досягненнях комп'ютерної математики, ІТ технологій і сучасної обчислювальної техніки. Що ж стосується практичної підготовки, то, на жаль, її якість за останній час впала внаслідок погіршення умов для організації якісних виробничих та переддипломних практик, обмеження можливостей для стажування на підприємствах викладачів.

Разом з тим, життя ставить все нові і нові завдання з вирішення серйозних проблем, одна з яких пов'язана з формуванням професійної особистості інженера ще на етапі його навчання в навчальному закладі. Підтвердженням надзвичайної важливості цієї проблеми є зростання числа технічних (техногенних) катастроф у всіх країнах світу.

Остання чверть минулого і початок 21 століття супроводжувалося зростанням аварій на енергетичних підприємствах. Досить назвати аварії на атомних електростанціях «Три Айленд» (США), Чорнобильська (Україна), Фукусіма (Японія), на Саяно-Шушенській ГЕС (Росія), руйнівні аварії на гідропоруках Баосянь (Китай), вибухи і пожежі на заводах, що виготовляють боеприпаси, серйозні аварії на транспорті, на морських бурових установках (Норвегія, США). Вони привели не тільки до величезних матеріальних збитків, але й до сотень і тисяч людських жертв.

Численні комісії, які розслідували аварії на технічних об'єктах, в кінцевому підсумку робили один і той же висновок: причиною аварій, в переважній більшості випадків був «людський фактор», тобто на різних етапах життя технічного об'єкту або системи були помилки людей, які проектували ці об'єкти, монтували їх, проводили ремонти обладнання або ж займалися їх експлуатацією.

Мета роботи. Виявити причини недостатньої підготовки майбутніх енергетиків до передбачення і не припущення умов виникнення нештатних і аварійних режимів роботи енергетичного обладнання, а також знайти шляхи вирішення цієї проблеми.

II Матеріал і методи дослідження

Постає питання, хто і коли допускає помилки при підготовці фахівців, не виховуючи в них професійної відповідальності за свої дії й відповідальності перед суспільством за наслідки своєї роботи. При найближчому розгляді цієї проблеми стає очевидним, що велика вина в цьому лягає на вищі навчальні заклади, які формували свого студента як фахівця, але не виховували його як професійну особистість [1].

Не применшуючи значення формування людини, як соціальної особистості, автори вважають, що професійний портрет особистості технічного професіонала повинен створюватися в технічних вищих навчальних закладах тими викладачами, які при активній допомозі фахівців-психологів навчають студента його спеціальності, добре орієнтуються в області діяльності майбутнього фахівця.

Тут потрібна розробка методів, прийомів і навичок, які допомогли б викладачам вищих технічних закладів на тлі передачі спеціальних знань формувати у студентів необхідні їм для подальшої практичної діяльності професійні якості, які б виключали можливі помилки при проектуванні, монтажі та експлуатації технічних об'єктів і знижували ймовірність аварій на них.

На наше тверде переконання ця задача під силу тільки інженерній педагогіці та повинна входити як складова в загальну її мету – навчання технічних фахівців.

Слід відзначити, що автори не єдині в цьому переконанні, і підтвердженням цьому служать ряд доповідей, представлених на симпозіумі IGIP в Словаччині [3-5].

Насамперед, необхідно чітко визначити якості фахівця, які повинні стати його професійними якостями і забезпечити йому подальшу ефективну роботу на дорученій ділянці. При виникненні аварійної ситуації персонал має дуже мало часу на пошук, прийняття й реалізацію єдино вірного

рішення. Саме від правильності дій інженера залежить, чи буде швидко ліквідовано порушення штатного режиму або воно перейде в серйозну аварію, яка здатна спричинити за собою тяжкі наслідки.

Перелічені характеристики інженерних проблем певною мірою визначають зміст підготовки студентів технічних вишів.

III Результати

Для забезпечення відповідної підготовки інженерів-енергетиків в Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» на кафедрі «Електричні станції» був розроблений і впроваджений в навчальний процес спеціальний курс «Основи енергетичної та екологічної безпеки і відповідальності фахівця», програма якого включає аналіз аварій, що сталися на вітчизняних й зарубіжних електростанціях і в енергосистемах, ретельний пошук їх причин, організацію окремих напрямків діяльності фахівців-електроенергетиків (проекування станцій, конструювання і вибір обладнання, його транспортування на місце установки, монтаж й налагодження, пуск та експлуатація). Виявляються можливі помилки при виконанні названих вище робіт з численними прикладами, які мали місце на практиці, даються рекомендації щодо попередження таких помилок, вивчаються правові питання особистої відповідальності за дії, що призводять до аварій або до псування обладнання. Навчання підкріплюється численними екскурсіями на заводи, де виробляється енергетичне і електротехнічне обладнання, а також на діючі електричні станції та підстанції.

Розроблена програма нового навчального курсу пройшла широке рецензування в галузевих проектних інститутах («Енергопроект», «Укргідропроєкт» та ін.), у відділах і службах експлуатації АК «Харківобленерго» і Запорізької АЕС, у розробників та постачальників енергообладнання (БАТ «Турбоатом» і БАТ «Електроважмаш») та в Міністерстві палива та енергетики України. Введення цієї навчальної дисципліни в навчальний план підготовки магістрів з електроенергетики знайшло одностайну й широку підтримку всіх перелічених вище організацій.

Програма навчальної дисципліни включає ряд модулів. Перший з них – «Основні положення системи забезпечення енергетичної та екологічної безпеки» – включає матеріали для формування у майбутніх фахівців знань про організаційну структуру управління енергетичною галуззю, про державні організації і установи, а також державних керівників, які мають безпосереднє відношення до енергетики держави в частині розробки та прийняття стратегії й політики її розвитку, рішень про модернізацію й будівництво енергетичних об'єктів та фінансування електроенергетичної галузі, а також прийняття законів про енергетику, тарифну політику в державі тощо. Показано взаємини між цими структурами при вирішенні різних питань в енергетиці [2,3]. На реальних фактах минулих років демонструється негативний результат помилок, які були допущені керівниками цих установ і керівниками вищих державних органів, наприклад, при виборі місця будівництва енергооб'єктів (Каховська ГЕС, Кримська АЕС).

Наступний модуль дисципліни присвячений запобіганню ризиків при проектуванні енергооб'єктів. Наводяться відомості про основні проектні інститути та організації, які займаються проектуванням теплових, гідрравлічних, атомних, вітрових і сонячних електростанцій, електричних підстанцій та про їх структури. На прикладах реально допущених прорахунків показується до чого вони приводять, оцінюються їх наслідки і втрати з точки зору техніки, екології, суспільства. Даються практичні рекомендації щодо запобігання найбільш поширених помилок при проектуванні енергооб'єктів.

У програму дисципліни включено розділи щодо запобігання ризиків при розробці енерго- і електроустаткування для енергооб'єктів, при транспортуванні до місця монтажу на об'єктах, а також при проведенні налагодження для включення в експлуатацію.

Особливу увагу приділено питанням щодо уникнення ризиків від неправильних дій оперативного персоналу, який експлуатує електричні станції та підстанції. Практика показує, що загальна кількість порушень і аварій на енергооб'єктах (майже 70%) пов'язана саме з порушеннями правил експлуатації. На конкретних прикладах таких порушень студентам пояснюється, до яких наслідків вони призводять (аварія на ЧАЕС та інші) і як можна було уникнути цих аварій [3-6].

У програмі дисципліни належне місце відводиться правовим питанням, пов'язаним з оцінкою неправильних дій фахівців в реальних умовах виробництва і з оцінкою їх особистої відповідальності.

На практичних заняттях студенти розглядають і аналізують протоколи виникнення і розвитку окремих аварій, що сталися на реальних електричних станціях і в енергосистемах. При цьому

зазначаються конкретні помилки персоналу цих енергооб'єктів на різних стадіях життя цих об'єктів (проекування, виготовлення і монтажу обладнання, їх експлуатації і т.д.).

Широко використовуються на практичних заняттях ділові та рольові ігри в умовах діючих енергооб'єктів, студенти набувають навичок своєї поведінки на попередження та ліквідацію можливих аварій.

За відгуками керівників підприємств, куди прийшли випускники кафедри, виявилось, що той, хто прослухав цей курс, дуже швидко адаптувався на своєму робочому місці й показав більш відповідальне ставлення до виконання завдань, що доручаються, ніж це було з випускниками минулих років.

IV Обговорення

В літературних джерелах, присвячених висвітленню актуальних питань енергетичної безпеки держави, в основному, розглядаються глобальні тенденції у розвитку енергетики, дослідження проблем оптимізації енергозабезпечення і енергонезалежності України, напрямки енерго-заощадження та шляхи забезпечення енергоефективності тощо [7]. В той же час питанням впливу «людського фактору» на енергобезпеку приділяється недостатньо уваги. Тому звернення до цієї проблеми є своєчасним і актуальним.

V Висновки

1. Виховання професійної особистості майбутнього фахівця з високою відповідальністю за результати своєї праці є найважливішим завданням закладів вищої освіти. В сучасних умовах для прийняття відповідальних рішень важливо глибоке розуміння інженером усіх виробничих процесів, їх взаємозв'язків, можливих ризиків нештатних ситуацій, особливо при експлуатації складного енергетичного обладнання.

2. Вирішенню проблеми формування відповідальності інженерів-енергетиків певною мірою сприяє введення в навчальний план підготовки магістрів зі спеціальності 141-«Енергетика, електротехніка та електромеханіка» спеціальної навчальної дисципліни «Основи енергетичної та екологічної безпеки і відповідальності фахівців», зміст якої описано в цій статті.

3. Роботодавці відзначають, якщо випускники опанували названу дисципліну, вони мають більшу впевненість в своїх знаннях, на робочих місцях приймають більш обґрунтовані рішення й не бояться відповідальності за їх реалізацію.

Бібліографічні посилання

- [1] Артюх С. Ф., Лазуренко О. П. Виховання професійних і спеціальних психофізіологічних якостей у майбутніх інженерів - запорука зниження ризиків техногенних катастроф, «Вища школа», Київ, 2011, №3.
- [2] Зеркалов Д. В. Енергетична безпека : Монографія. Електрон. дан. К.: Основа, 2012.
- [3] Makarov Evgeniy. The formation of professional competencies of road construction engineers in the process of theoretical and practical training integration. Proceedings of the Joint International IGIP – SEFI Annual conference 2010. Slovakia. Trnava p. 67-69
- [4] Hagovska Andrea. Future competencies – experience and practice. Proceedings of the Joint International IGIP – SEFI Annual conference 2010. Slovakia. Trnava p. 407-409.
- [5] Szczuka Dorna, Liliana; Trzcielinski, Stefan; Przewazna – Krzeminska, Agata; Szkutnik, Jerzy. Professionally qualified graduate of a technical university. Proceedings of the Joint International IGIP – SEFI Annual conference 2010. Slovakia. Trnava p. 424 – 425.
- [6] Складов В. Ф. Завтра був Чорнобиль. К. : ННЦ «ІАЕ», 2011. 288 с.
- [7] Державна інспекція з експлуатації електричних станцій і мереж. Інформаційні та аналітичні матеріали. 1991-2009 р.р. / Гутаревич О.Т. ПП «Дар-Гранд». Київ. 2009.
- [8] Енергетична безпека України та світу: реферативний огляд / уклад. Н.В. Добра, Є.О. Корнілова, Ж.В. Самохіна. URL : http://www.nbuv.gov.ua/sites/default/files/all_files/references/201504/vtdo_ro_4.pdf (дата звернення 10.03.2019).
- [9] Техногенна безпека АЕС : навч. посібник / А. Б. Тарнавський, Р. Ю. Сукач, Ю. Г. Сукач ; Держ. служба України з надзвичайних ситуацій, Львів. держ. ун-т безпеки життєдіяльності. Львів, 2014. Ч. 1. 371 с.
- [10] Двадцять п'ять років Чорнобильської катастрофи. Безпека майбутнього : зб. доп., висновки і рек. Міжнар. конф., 20 - 22 квіт. 2011 р., Київ. Ч. 2 / ред.: Л. В. Перепелятникова; Всеукр. НДІ цивіл. захисту населення і територій від надзв. ситуацій техног. та природ. характеру. К., 2011. 383 с.
- [11] Топольницький М. В. Атомні електричні станції : підручник. Наук.-метод. центр вищ. освіти М-ва освіти і науки України. Львів: Бескид Біт, 2005. 523с.

- [12] Українська енергетика : сайт. URL : <http://ua-energy.org> (дата звернення 10.03.2019).
- [13] Кравченко Р. А. Правове забезпечення зниження ризику надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру в Україні: стан, проблеми, перспективи / Вісник НАДУ при Президентові України (Серія "Державне управління"). 2017, № 3. С. 38 - 44.
- [14] Ядерні та радіаційні технології в Україні: можливості, стан і проблеми впровадження : зб. наук. статей / ред. : В. П. Горбулін ; Рада нац. безпеки і оборони України, Ін-т пробл. нац. безпеки, Укр. ядер. товариство. Київ: Пріоритети, 2011. 284 с.
- [15] Данілін О. М. Техногенна безпека об'єктів та технологій. URL : <http://books.nuczu.edu.ua/download.php?rec=5551&mode=1> (дата звернення 10.03.2019).
- [16] Гіроль М. М., Ниник Л. Р., Чабан В. Й. Техногенна безпека : підручник. Рівне: УДУВГП, 2004. 452 с.
- [17] Стоєцький В. Ф., Дранишников Л. В., Єсипенко А. Д. Управління техногенною безпекою об'єктів підвищеної небезпеки. Тернопіль : Видавництво Астон, 2005. 408 с.
- [18] Національний класифікатор надзвичайних ситуацій ДК 019-2010 від 11.10.2010 va457609-10.
- [19] Про об'єкти підвищеної небезпеки: Закон України від 26.04.2014 №2245-III.
- [20] Постанова Кабінету Міністрів України від 11.07.02р. №956 «Порядок ідентифікації та обліку об'єктів підвищеної небезпеки».

References

- [1] Artjuh, S. F., Lasurenko, O. P. (2011). Vyhovannja profesiynyh i specialnyh psyhofiziologichnyh jakostey u maybutnih ingeneriv – saporuka snygennja rysykyv tehnogennyh katastrof. "Vyshcha shkola", Kyiv, №3. [in Ukrainian]
- [2] Serkalov, D. W. (2012). Energetychna bespeaka : monografija. Osnova, Kyiv. [in Ukrainian]
- [3] Makarov, E. (2010). The formation of professional competencies of road construction engineers in the process of theoretical and practical training integration. Proceedings of the Joint International IGIP – SEFI Annual conference. Slovakia. Trnava p. 67-69.
- [4] Hagovska, A. (2010). Future competencies – experience and practice. Proceedings of the Joint International IGIP – SEFI Annual conference. Slovakia, Trnava, 407-409.
- [5] Szczuka, D. L., Trzcielinski, S., Przewazna-Krzeminska, A., Szkutnik, J. (2010). Professionally qualified graduate of a technical university. Proceedings of the Joint International IGIP – SEFI Annual conference. Slovakia. Trnava, p. 424 – 425.
- [6] Skljarov, W. F. (2011). Savtra buv Chernobyl. NNZ "IAE", Kyiv, 288 c. [in Ukrainian]
- [7] Gutarevich, T. (2009). Dergavna inspekziya s ekspluataziji elektrichnyh stanviy I mereg. Informaziyni ta analitychni materialy. 1991-2009 r.r. PP "Dar-Grand", Kyiv. [in Ukrainian]
- [8] Dobra, N. W., Kornilova, E. O., Camohina, G. W. (2015). Energetychna bezpeka Ukrayiny ta svitu: referatyvnyj oglyad. URL: http://www.nbuv.gov.ua/sites/default/files/all_files/references/201504/vtdo_ro_4.pdf (accessed 10.03.2019). [in Ukrainian]
- [9] Tarnavskyy, A. B., Sukach, R. J., Sukach, J. G. (2014). Tehnogenna bezpeka AES : navch. posibnyk. Derg. slugba Ukrainy s nadzvychaynyh sytuaziy, Lviv. derg. un-t bespeky gyttedijalnosti. Lviv, part. 1. 371 p. [in Ukrainian]
- [10] Dvadzat pjat pokiv Chornobylskoy katastrofy. Bespeka maybutnjogo : sb. dop., vysnovky I rek. Mignar. Konf., 20-25 kvst. 2011 r., Kyiv. Ch. 2 / L.V. Perepeljatnikova; Vseukr. NDI zivil. Sahystu naselennja I teritiriy vid nadzv. Situaziy tehnog. Ta pryrod. Harakteru. K., 2011. 383 p. [in Ukrainian]
- [11] Topolnizkiy, M. V. (2005). Atomni elektrichni stanzii : pidruchnyk. Nauk.-metod. Zentr vysch. Osvity M-va osvity I nauky Ukrainy. Lviv: Beskid Bit, 523 p. [in Ukrainian]
- [12] Ukrainska energetyka. URL : <http://ua-energy.org>. (accessed 10.03.2019). [in Ukrainian]
- [13] Kravchenko, R. A. (2017). Pravove sabespechennja snygennja pysyky nadsvychaynyh situaziy tehnogennogo ta pryrodnogo harakteru v Ukraini : stan, problemy, perspektivy. Visnyk NADU pry Presydentovi Ukrainy (Serija "Dergavne upravlinnja")., № 3, 38 - 44. [in Ukrainian]
- [14] Gorbulin, V. P. (Ed.) (2011). Jaderni ta radiaziyni tehnologii v Ukraini: Moglyvosti, stan i problemy vprovadgennjz : sb. nauk. Statey. Rada naz. bespeky I oborony Ukrainy, In-t probl. Bespeky, Ukr. jader. tovarystvo. Priorytety, Kyiv, 284. [in Ukrainian]
- [15] Danilin, O. M. (2019). Tehnogenna bespeka obektiv ta tehnologiy. URL: books.nuczu.edu.ua/download.php?rec=5551&mode=1 (accessed 10.03.2019).
- [16] Girol, M. M., Nynyk, L. R., Chaban, V. J. (2004). Tehnogenna bespeka: pidruchnyk. UDUVGP, Rivne, 452. [in Ukrainian]
- [17] Stojezkiy, V. F., Dranischnikov, L. V., Esipenko, A. D. (2005). Upravlinnja tehnogennoju bespekoy obektiv pidvyschennoj nebespeky. Vydavnytvo Aston, Ternopil, 408. [in Ukrainian]
- [18] Nazionalnyy klasifikator nadsvychaynyh situaziy ДК 019-2010 від 11.10.2010 va457609-10.
- [19] Pro objekty pidvyschenoj nebespeky: Zakon Ukrainy від 26.04.2014 №2245-III.
- [20] Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy від 11.07.02 r. № 956 "Porjadok identyfikazii ta obliku obektiv pidvyschennoj nebespeky".

Шамардіна Віра Миколаївна,

Кандидат технічних наук, доцент, професор,
Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»,
вул. Кирпичова, 2, м. Харків, Україна, 61002.
Тел. +38(057)7076974. E-mail: verascha@i.ua

Shamardina Vira Mykolaivna,

Cand.Sc.(Eng.), Associate Professor, Professor,
National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute",
Kirpichova st., 2, Kharkov, Ukraine, 61002,
Tel. +38(057)7076974. E-mail: verascha@i.ua

ORCID: 0000-0002-9274-6517

Scopus ID: 6504086734

Аніщенко Микола Васильович,

Кандидат технічних наук, доцент, професор,
Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»,
вул. Кирпичова, 2, м. Харків, Україна, 61002.
Тел. +38(057)7076445. E-mail: annikolay@ukr.net

Anishchenko Mykola Vasylovych.

Cand.Sc.(Eng.), Associate Professor, Professor,
National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute",
Kirpichova st., 2, Kharkov, Ukraine, 61002,
Tel. +38(057)7076445. E-mail: annikolay@ukr.net

ORCID: 0000-0002-2720-3671

Scopus ID: 57202581262

Лазуренко Олександр Павлович,

Кандидат технічних наук, доцент, професор,
Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»,
вул. Кирпичова, 2, м. Харків, Україна, 61002.
Тел. +38(057)7076588. E-mail: lazurenkoAP@i.ua

Lazurenko Oleksandr Pavlovych,

Cand.Sc.(Eng.), Associate Professor, Professor,
National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute",
Kirpichova st., 2, Kharkov, Ukraine, 61002,
Tel. +38(057)7076588. E-mail: lazurenkoAP@i.ua

ORCID: 0000-0002-4409-629X

Researcher ID: E-9039-2016

Scopus ID: 56193989000

Citation (APA):

Shamardina, V., Anishchenko, M., Lazurenko, O. (2019). Formation of responsibility of a future specialist – important requirement of professional training of modern power engineering students. Engineering and Educational Technologies, 7 (2), 90–96. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.09>

Цитування (ДСТУ 8302:2015):

Шамардіна В. М., Аніщенко М. В., Лазуренко О. П. Формування відповідальності майбутнього фахівця – найважливіша вимога професійної підготовки сучасних студентів-енергетиків / Інженерні та освітні технології. 2019. Т. 7. № 2. С. 90–96. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.09>

Обсяг статті: сторінок – 7 ; умовних друк. аркушів – 1,014.

ІННОВАЦІЇ У ВИКОРИСТАННІ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

INNOVATIONS IN USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AT EDUCATION

DOI <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.10>
UDC 378:004(075.8)

Principles of visual evaluation of test results using the emotional component

Yudina A., Chornyi O.* , Serhiienko S.

Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University, Kremenchuk, Ukraine

Received: 21.03.2019

Accepted: 15.04.2019

Abstract. The paper shows that evaluation using a visual image of a face is an alternative to traditional quantification of test results, since a combination of modern learning technologies with visual and emotional impact methods can provide greater efficiency compared to traditional, classical methods. The paper substantiates the possibility of using Chernov's faces in the assessment and the methods for constructing the assessment – the “student's face” based on the values of the multidimensional vector of test results. Methods are provided for the construction of individual assessments of each student and the student group of integrated assessments on the basis of passing the tests of the first level. Also, principles and tools were presented for comparing answers to test questions with facial features and the possibility of displaying them in the form of graphic primitives. The main provisions of the technology of building a visual assessment of test results using the emotional component were formulated. Also, the article provides an example of building a visual assessment of students using Chernov's facial technique based on a statistical table of test results data.

Key words: intellectual visualization, Chernov's face, assessment methods, assessment - smiley.

Принципи візуальної оцінки результатів тестування з використанням емоційної складової

Юдіна А. Л., Чорний О. П., Сергієнко С. А.

Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, Кременчук, Україна

Анотація. Показано, що альтернативою традиційному кількісному оцінюванню результатів тестування є оцінювання за допомогою візуального зображення обличчя, оскільки поєднання сучасних технологій навчання з методами візуального і емоційного впливу може забезпечити більшу ефективність у порівнянні з традиційними, класичними методами. В роботі обґрунтована можливість використання техніки обличчя Чернова в оцінюванні та способи побудови оцінки - «обличчя студента» за значеннями багатовимірного вектору результатів тестування, що дозволяє провести оцінювання на інтуїтивному рівні. Представлені способи побудови індивідуальних оцінок кожного студента та інтегрованих оцінок студентської групи на основі результатів проходження тестів першого рівня. Наведені принципи та засоби співставлення відповідей на питання тесту з рисами обличчя та можливість їх відображення у вигляді графічних примітивів. Сформульовані основні положення технології побудови візуальної оцінки результатів тестування з використанням емоційної складової. Наведено приклад побудови візуальної оцінки студентів з використанням техніки обличчя Чернова на основі статистичної таблиці даних результатів тестування.

Ключові слова: інтелектуальна візуалізація, обличчя Чернова, способи оцінювання, оцінка – смайлик.

*

Corresponding Author: Chornyi Oleksii Petrovych. Tel. 067–5417900. E-mail: alekseii.chornyi@gmail.com
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University,
vul. Pershotravneva, 20, Kremenchuk, Poltava Region, Ukraine, 39600.

Відповідальний автор: Чорний Олексій Петрович. Тел. +380675417900. E-mail: ochornyi@ukr.net
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського,
вул. Першотравнева, 20, Кременчук Полтавської обл., Україна, 39600.

Принципы визуальной оценки результатов тестирования с использованием эмоциональной составляющей

Юдина А. Л., Черный А. П., Сергиенко С. А.

Кременчугский национальный университет имени Михаила Остроградского, Кременчуг, Украина

Аннотация. Показано, что альтернативой традиционной количественной оценке результатов тестирования является оценка с помощью визуального изображения лица, поскольку сочетание современных технологий обучения с методами визуального и эмоционального воздействия может обеспечить большую эффективность по сравнению с традиционными, классическими методами. В работе обоснована возможность использования техники лиц Чернова в оценке и способы построения оценки - «лицо студента» по значениям многомерного вектора результатов тестирования, что позволяет провести оценку на интуитивном уровне. Представлены способы построения индивидуальных оценок каждого студента и интегрированных оценок студенческой группы на основе результатов прохождения тестов первого уровня. Приведены принципы и средства сопоставления ответов на вопросы теста с чертами лица и возможность их отображение в виде графических примитивов. Сформулированы основные положения технологии построения визуальной оценки результатов тестирования с использованием эмоциональной составляющей. Приведен пример построения визуальной оценки студентов с использованием техники лиц Чернова на основе статистической таблицы данных результатов тестирования.

Ключевые слова: интеллектуальная визуализация, лицо Чернова, способы оценки, оценка - смайлик.

I Вступ

Навчальний процес у вищих закладах освіти – це система організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньо-кваліфікаційному рівні, відповідно до державних стандартів освіти. Він охоплює всі компоненти навчання: учасників навчального процесу, засоби, форми і методи навчання [1].

Одним з основних елементів оцінки якості освіти є контроль знань та оцінювання навчальних досягнень студентів. Із значним збільшенням годин на самостійну роботу, завдання педагога зводиться не стільки до читання лекцій і проведення практичних і лабораторних занять, скільки до організації роботи студентів, створення методичного забезпечення навчального процесу і систематичного контролю за самостійною роботою студентів. Поряд з традиційними методами контролю (іспити, заліки, колоквіуми), які не втрачають свого значення і не можуть бути виключені, сучасні технології навчання приділяють велику увагу контролю знань у вигляді тестів. Розробка методики створення, перевірки та оцінювання тестів поступово перетворюється в окремий напрямок наукових досліджень [2,3].

Метою даної роботи є синтез методів побудови візуальних оцінок результатів виконання тестових завдань та розробка відповідних алгоритмів на основі сучасних когнітивних методів інтелектуальної візуалізації.

II Матеріал і методи дослідження

Поєднання сучасних технологій навчання з методами візуального і емоційного впливу може забезпечити більшу ефективність у порівнянні з традиційними, класичними методами. Поряд з традиційним оцінюванням знань (оцінки А, ..., F) можна використовувати оцінки-образи (😊 😞), які здійснюють значно більший емоційний вплив на студента.

Одним з найбільш відомих когнітивних методів інтелектуальної візуалізації багатовимірних статистичних даних, який можна використовувати для візуального оцінювання результатів виконання тестових завдань є метод "обличчя Чернова" [7], який, на відміну від традиційних графіків та діаграм, дозволяє співставити значення багатовимірного набору цифрових даних з людським обличчям та інтуїтивно виявити існуючі вади, якщо вони присутні.

Обличчя Чернова (Chernoff Faces) - це схема візуального представлення мультиваріативних даних у вигляді людського обличчя. Кожна частина особи: ніс, очі, рот - являє собою значення певної змінної, призначеної для цієї частини обличчя, всього до 18 змінних, а з урахуванням можливої асиметрії - 36.

Основна ідея методу полягає в тому, що люди легко розпізнають обличчя та без складнощів сприймають невеликі зміни в ньому. Концепція використання такої можливості сприйняття обличчя для побудови піктографіків була сформована американським математиком Германом Черновим.

Для відображення багатовимірних даних використовуються риси: розмір очей, розмір зіниці, позиція зіниці, нахил очей, горизонтальна позиція очей, вертикальна позиція очей, вигин брови, щільність брови, горизонтальна позиція брови, вертикальна позиція брови, верхня межа волосся, нижня межа волосся, контур обличчя; колір волосся, густина волосся, форма носу, розмір рота, вигин рота тощо.

В найпростішому випадку кожне обличчя може бути представлено масивом з n елементів, кожен з яких приймає значення від 0 до 1. За кожних елементом закріплено окрему частину обличчя. Параметри досліджуваних об'єктів приводяться до цих значень, відповідно екстремуми реальних приведених даних прийматимуть значення 0 і 1. За отриманим масивом приведених параметрів конструюється обличчя. Дана методика може бути використана як для відображення стану динамічних об'єктів в процесі моніторингу, так і для оцінювання статичних багатовимірних даних.

Для використання техніки обличчів Чернова в оцінюванні тестів можна побудувати «обличчя студента» за значеннями багатовимірного вектору оцінок тестів.

Складність застосування техніки Чернова полягає в правильному зіставленні досліджуваних змінних з частинами обличчя особи. При помилці важливі закономірності можуть залишитися непоміченими.

У зв'язку з цим, в контексті візуалізації результатів тестування важливі не тільки способи представлення результатів, а й методи їх структурування та інтегрування.

Традиційно кожен тест першого рівня складності представлений питанням і варіантами відповіді. Вибір правильної відповіді оцінюється в один бал, інакше бал не нараховується.

Робоча відомість, що містить результати тестування, представлена на рис. 1., і містить оцінки з кожного тестового питання (стовпці) по кожному студенту групи (рядки).

1	Дата 4.12.2013															
2	П.І.Б.	1	2	3	4	5	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
3	Бейгул А.І.	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1
4	Войтко А.В.	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0
5	Гичка О.В.	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0
6	Запара В.Ю.	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0
7	Гончаренко О.Г.	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0
8	Друзенко Є.В.	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0
9	Ліман М.Ю.	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0
10	Лежик А.В.	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0
11	Марченко А.С.	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
12	Омелян І.О.	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0
13	Рюмін В.А.	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0
14	Пішко В.І.	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0
15	Феськов Б.С.	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0
16	Чижов М.А.	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
17	Щербака М.М.	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0

Рис. 1. Відомість з результатами тестування

Представлені дані можуть бути використані для отримання трьох різних оцінок тестування:

Перший тип. Оцінка по кожному студенту і кожному тесту окремо. У разі правильної відповіді на всі питання в якості оцінки буде побудовано ідеальне (еталонне) обличчя з кількістю ознак, що дорівнює кількості тестових питань. Кожна неправильна відповідь (оцінка «0» в таблиці) призведе до максимального спотворення саме тієї риси обличчя, за якою закріплене дане питання тесту. У разі поганої відповіді студента обличчя буде спотворено.

ступенем їх важливості, тому найважливішим питанням поставимо у відповідність найважливіші риси обличчя – очі, брови, рот, тощо. Тоді за результатами відповідей на перші три питання згідно наведеної таблиці відповідей, оцінки студентів Іваненко, Петренко, Павленко будуть відповідати «смайлики», представлений на рисунку 4, а, б, в відповідно.

Для відображення результатів тестування з інших питань застосовано протилежний підхід: якщо відповідь є невірною, і студент отримав нуль балів, на обличчі з'являються додаткові риси, які збільшують сумарну негативну емоційну складову сприйняття обличчя. Це можуть бути додаткові зморшки на лобі, між бровами, тощо.

E19								
	A	B	C	D	E	F	G	H
1	Номер питання							
2	П. І. Б.	1	2	3	4	5	6	7
3	Іваненко	1	1	1	1	1	1	1
4	Петренко	0	0	0	0	0	0	0
5	Павленко	0	1	0	1	0	1	0
6	Супруненко	0	1	1	1	1	1	1
7	Романко	1	1	1	0	0	0	1
8	Левченко	0	1	0	1	1	0	0
9	17.10.2018							

Рис. 3. Результати тестування у вигляді xls-файлів.

Рис. 4. Оцінки студентів за три перші питання тесту

З урахуванням усіх відповідей студентів Петренко і Павленко, їх оцінка – смайлик представлена на рисунку 3 а, б відповідно. Оцінка студента Іваненка залишається такою ж, як показано на рисунку 2, а, оскільки він дав правильні відповіді на всі тести і його результат є найбільшим кількісно – 7 балів і найвеселішим візуально.

Рис. 5. Оцінки студентів за повний набір тестових питань

Наведені приклади дозволяють сформулювати положення техніки побудови візуальної оцінки результатів тестування:

- зображення формується з використанням техніки обличчя Чернова;
- зображення оцінки містить емоційну складову;
- питання тесту мають бути впорядковані за ступенем їх важливості та значимості;
- кожному питанню тесту має відповідати окрема риса обличчя.

IV Обговорення

За результатами наукового аналізу сучасного стану розвитку інтелектуальних інформаційних технологій, дослідники виділяють[4] технології символного типу (тобто, раціоналістичні за своєю природою та принципами обробки символної інформації) і технології візуалізації, де базовою компонентою і механізмом дії є принцип образної обробки інформації. Причому, якщо перший різновид — інформаційно-символьні системи — на сучасному етапі набувають достатньо широкого рівня

розвитку та розповсюдження і в повній мірі домінують; то другий різновид — візуалізація (інформаційно-образні структури) — лише набирають потужності і знаходяться на початковому етапі свого розвитку.

З іншого боку, сучасна теорія освіти приділяє велику увагу емоційній складовій навчання.. Емоціогенні фактори є своєрідним двигуном спілкування і впливу. З метою переконання студента викладач звертається до його емоцій і почуттів, створюючи психологічне підґрунтя для ефективного сприймання інформації. На думку Г. К. Ліхтенберга, навіть найглибша думка, навіть найзмістовніша інформація, яка не пробуджує емоцій людини, залишає її байдужою, перетворитися в переконання не може [5, с. 214]. Ще у 30-ті роки XX ст. психолог П. П. Блонський науково довів, що найкраще пам'ять зберігає інформацію, емоційно значущу. Інформація, до якої людина не відчуває ніяких почуттів, зберігається в її пам'яті недовго [6, с. 183].

Аналіз інформаційних повідомлень користувачів соціальних мереж дозволяє зробити висновок, що найбільш вживаною піктограмою з емоційним вмістом є «смайлик» [8,9], тому саме на базі цього зображення було вирішено використати техніку обличч Чернова.

V Висновки

Сучасні тенденції розвитку системи освіти вимагають впровадження новітніх методів ведення та оцінювання знань. Представлені в даній роботі принципи побудови системи оцінювання з використанням сучасних інтуїтивно зрозумілих зображень, які містить емоційну складову, дозволяють збільшити ефективність впливу на студентів та мотивувати їх для покращення результатів оцінювання. Даний підхід вимагає подальшого розвитку і вдосконалення, проведення додаткових досліджень, оскільки застосовані методи формування зображення мають обмеження по кількості елементів тестів і не враховують можливості зміни геометричного положення риси обличчя і можливостей їх асиметричного застосування.

Бібліографічні посилання

- [1] Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]. URL: <http://www.mon.gov.ua> (дата звернення 02.03.2019).
- [2] Смолінчук Л. С. Тестування як метод оцінювання навчальних досягнень студентів. URL: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/viewFile/2146/2137> (дата звернення 02.03.2019).
- [3] Красильникова В. А. Теория и технологии компьютерного обучения и тестирования : монография. Москва : Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2009. 339 с.
- [4] Кожем'яко В. П., Яровий А. М., Яровий А. А. Візуалізація як унікальна інформаційно-інтелектуальна технологія: потреба нової методології та нового логічного базису / Оптико-електронні інформаційно-енергетичні технології. 2014. №2(28). С. 5-16.
- [5] Лихтенберг Г. К. Афоризмы. М. : Наука, 1965. 344 с.
- [6] Шаховский В. И. Эмотивный компонент значения и методы его описания : учебное пособие к спецкурсу. Волгоград : ВГПИ, 1983. 94 с.
- [7] Chernoff H. «The Use of Faces to Represent Points in K-Dimensional Space Graphically». Journal of the American Statistical Association 68 (342), 1973, С. 361–368.
- [8] Суховой Е. Семь научно обоснованных причин использовать смайлы в социальных медиа. URL: <https://lpgenerator.ru/blog/2015/04/20/sem-nauchno-obosnovannyh-prichin-ispolzovat-smajly-v-socialnyh-media/> (дата звернення 02.03.2019).
- [9] Маковецька-Гудзь Ю. А. Українська мова в соціальних мережах. URL: http://philology.knu.ua/files/library/movni_i_konceptualni/47-1/77.pdf (дата звернення 02.03.2019).

References

- [1] Natsional'na doktryna rozvytku osvity. Retrieved from: <http://www.mon.gov.ua>
- [2] Smolinchuk, L. S. (2012). Testuvannya yak metod otsynuyannya navchal'n'ykh dosyahnen' studentiv. Visnyk Natsional'noho aviatstsiinoho universytetu. Seriya: Pedahohika, Psykholohiya, 1(3), 74.
- [3] Krasilnikova, V. (2017). *Teoriya i tekhnologii kompyuternogo obucheniya i testirovaniya*. Litres.
- [4] Kozhem'yako, V. P., Yaroviy, A. M., & Yaroviy, A. A. (2014). Vizualizatsiya yak unikal'na informatsiino-intelektual'na tekhnolohiya: potreba novoyi metodolohiyi ta novoho lohichnoho bazysu. Optyko-elektronni informatsiino-enerhetychni tekhnolohiyi, 28(2), 5-16.
- [5] Likhtenberg, G. K. (1965). Aforizmy. Moskva: Nauka.
- [6] Shakhovsky, V. I. (1983). Emotivny komponent znacheniya i metody ego opisaniya : uchebnoye posobiye k spetskursu. Volgograd : VGPI

- [7] Chernoff, H. (1973). The use of faces to represent points in k-dimensional space graphically. *Journal of the American Statistical Association*, 68(342), 361-368.
- [8] Sukhovey, Ye. (2015). Sem nauchno obosnovannykh prichin ispolzovat smayly v sotsialnykh media. Retrieved from: <https://lpgenerator.ru/blog/2015/04/20/sem-nauchno-obosnovannykh-prichin-ispolzovat-smajly-v-socialnyh-media/>
- [9] Makovets'ka-Hudz, Yu. A. (2013). Ukrayins'ka mova v sotsial'nykh merezhakh. URL: http://philology.knu.ua/files/library/movni_i_konceptualni/47-1/77.pdf (accessed 02.03.2019).

Юдіна Анна Леонідівна.

Старший викладач, кафедра Комп'ютерних і інформаційних систем, Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, вул. Першотравнева, 20, Кременчук Полтавської обл., Україна, 39600. Тел. +380987041318. E-mail: iyusa@ukr.net

Yudina Anna Leonidivna.

Senior Lecturer, department "Computer and Information Systems", Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University, vul. Pershotravneva, 20, Kremenchug, Poltava Region, Ukraine, 39600. Tel. +380987041318. E-mail: iyusa@ukr.net

Чорний Олексій Петрович.

Д.т.н., професор, директор Інституту електромеханіки, енергозбереження і систем управління, Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, вул. Першотравнева, 20, Кременчук Полтавської обл., Україна, 39600. Тел. +380675417900. E-mail: ochornyi@ukr.net

Chornyi Oleksii Petrovych.

Doctor of Technical Sciences, Professor, Director Institute of Electromechanics, Energy Saving and Automatic Control Systems of Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University, vul. Pershotravneva, 20, Kremenchug, Poltava Region, Ukraine, 39600. Tel. 067–5417900. E-mail: alekseii.chornyi@gmail.com

ORCID: 0000-0001-8270-3284

Researcher ID: P-3527-2018

Scopus ID: 57039206300

Сергієнко Сергій Анатолійович.

К.т.н., проректор Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, вул. Першотравнева, 20, Кременчук Полтавської обл., Україна, 39600. Тел. 098–4334771. E-mail: serhiy.serhiyenko@gmail.com

Serhiienko Serhii Anatoliiovych.

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Pro-rector of Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University vul. Pershotravneva, 20, Kremenchug, Poltava Region, Ukraine, 39600. Tel. 098–4334771. E-mail: serhiy.serhiyenko@gmail.com

ORCID: 0000-0002-3977-5239

Researcher ID: O-6912-2018

Scopus ID: 57196471214

Citation (APA):

Yudina, A., Chornyi, O., Serhiienko, S. (2019). Principles of visual evaluation of test results using the emotional component. *Engineering and Educational Technologies*, 7 (2), 98–104. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.10>

Цитування (ДСТУ 8302:2015):

Юдіна А. Л., Чорний О. П., Сергієнко С. А. Принципи візуальної оцінки результатів тестування з використанням емоційної складової / Інженерні та освітні технології. 2019. Т. 7. № 2. С. 98–104. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.10>

Обсяг статті: сторінок – 7 ; умовних друк. аркушів – 1,014.

DOI <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.11>
UDC 378.147.016:51:62-057.4

Information and education environment as a condition of senior students' cognitive activity growing using ICT

Grytsiuk O.*, Shapoval O., Opryshko A.

Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University, Kremenchuk, Ukraine
Kremenchuk Pravoberezhnyi Lyceum № 6 Kremenchuk Town Council Poltava region, Kremenchuk, Ukraine

Received: 12.03.2019

Accepted: 10.04.2019

Abstract. The purpose of the paper is to study the effectiveness of the use of informational and educational environment during the study of students of the training course «Informatics» to enhance their cognitive activity. The use of educational technologies with the use of ICT tools allows you to modify the entire teaching process, implement a model of student-centered learning, intensify classes by improving cognitive activity, and most importantly, improve senior students' self-training. The main tasks of modern pedagogical technologies using ICT tools are the development of interactive environments for managing the cognitive activity process, access to modern information and educational resources (multimedia textbooks, various databases, educational sites and other sources). The informational and educational environment is based on the integration of information on traditional and electronic media, computer-telecommunication interaction technologies, virtual libraries, distributed databases, educational and methodical complexes and an extended didactic device. In the concept of information-educational environment, the pedagogical system and its support are combined. The scientific novelty of the paper includes analysis of the works of scientists on increasing the cognitive activity of students through means of ICT and improving the forms of organizing classes in computer science using ICT tools. The article presents informational and educational environment for the study of computer science in secondary schools, namely Internet portal «Virtual office of computer science and ICT». The purpose of creating an Internet portal is to coordinate the efforts of all participants in the educational process (students, teachers, parents), the organization of educational and non-academic work, as well as the activation of cognitive activity of students during the study of computer science. The practical value of the study is to refine the concepts of «cognitive activity», «educational activity», «cognitive interest», the development and improvement of technology for raising senior students' cognitive activity by solving mathematical problems by means of computer mathematics at computer science lessons. The use of computer mathematics as an educational tool makes it possible to rethink traditional approaches to the study a lot of issues of computer science and mathematics, to increase the experimental activity of students, to bring the learning process closer to the real cognition process.

Key words: information and communication technologies, informational and educational environment, automated educational system, cognitive activity.

Інформаційно-освітнє середовище як умова активізації пізнавальної діяльності учнів засобами ІКТ

Грицюк О. С., Шаповал О. А., Опришко А. В.

Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, Кременчук, Україна
Кременчуцький ліцей № 6 «Правобережний» Кременчуцької міської ради Полтавської області, Кременчук, Україна

Анотація. У статті проаналізовано методологічні й організаційні аспекти створення інформаційно-освітнього середовища з метою активізації пізнавальної діяльності учнів засобами ІКТ. Застосування педагогічних технологій з використанням засобів ІКТ дозволяє видозмінювати весь процес викладання, реалізовувати модель особистісно-орієнтованого навчання, інтенсифікувати заняття шляхом підвищення пізнавальної активності, а головне – удосконалювати самопідготовку учнів. Основними завданнями сучасних педагогічних

*

Corresponding Author: Grytsiuk Olena Serhiivna. +38(05366)31147. E-mail: myboxua13@gmail.com.
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University,
Pershotravneva st, 20, Kremenchuk, Ukraine, 39600

Відповідальний автор: Грицюк Олена Сергіївна. +38(05366)3-11-47. E-mail: myboxua13@gmail.com.
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського,
вул. Першотравнева, 20, м. Кременчук, Україна, 39600.

технологій з використанням засобів ІКТ є розробка інтерактивних середовищ управління процесом пізнавальної діяльності, доступу до сучасних інформаційно-освітніх ресурсів (мультимедійних підручників, різноманітних баз даних, навчальних сайтів та інших джерел). У статті репрезентовано інформаційно-освітнє середовище для вивчення інформатики у загальноосвітніх навчальних закладах, а саме інтернет-портал «Віртуальний кабінет інформатики й ІКТ». Метою створення інтернет-порталу є координація зусиль усіх учасників освітнього процесу (учнів, учителів, батьків), організація навчальної та поза навчальної роботи, а також активізація пізнавальної діяльності учнів під час вивчення інформатики.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, інформаційно-освітнє середовище, автоматизована освітня система, пізнавальна активність.

Информационно-образовательная среда как условие активизации познавательной деятельности учащихся средствами ИКТ

Грицюк Е. С., Шаповал Е. А., Опришко А. В.

Кременчугский национальный университет имени Михаила Остроградского, Кременчуг, Украина
Кременчугский лицей №6 «Правобережный» Кременчугского городского совета Полтавской области, Кременчуг, Украина

Аннотация. В статье проанализированы методологические и организационные аспекты создания информационно-образовательной среды с целью активизации познавательной деятельности учащихся средствами ИКТ. Применение педагогических технологий с использованием средств ИКТ позволяет видоизменять весь процесс преподавания, реализовывать модель личностно-ориентированного обучения, интенсифицировать занятия путем повышения познавательной активности, а главное – совершенствовать самоподготовку учащихся. Основными задачами современных педагогических технологий с использованием средств ИКТ является разработка интерактивных сред управления процессом познавательной деятельности, доступ к современным информационно-образовательным ресурсам (мультимедийным учебникам, различным базам данных, учебным сайтам и другим источникам). В статье представлена информационно-образовательная среда для изучения информатики в общеобразовательных учебных заведениях, а именно интернет-портал «Виртуальный кабинет информатики и ИКТ». Целью создания интернет-портала является координация усилий всех участников образовательного процесса (учеников, учителей, родителей), организация учебной и внеучебной работы, а также активизация познавательной деятельности учащихся при изучении информатики.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, информационно-образовательная среда, автоматизированная образовательная система, познавательная активность.

I Вступ

Однією з проблем педагогіки є розвиток пізнавальної активності, способів і методів активізації навчальної діяльності. До неї звертаються психологи, педагоги, навіть філософи. У численних статтях, різноманітних дослідженнях, наукових розвідках вона обросла тлумаченнями, уточненнями, точками зору, проте у Державному освітньому стандарті закладів середньої освіти вона зазначена як одна з центральних педагогічних проблем.

Пізнавальна активність – це основа підготовки молодого покоління до продуктивної професійної діяльності, це й умова духовного розвитку особистості, й умова розвитку самостійності особистості, підвищення рівня її творчого потенціалу; пізнавальна активність є важливою умовою вдосконалення і одночасно показником ефективності навчально-виховного процесу [1].

Пізнавальна активність формується на основі як об'єктивних, так і суб'єктивних факторів. До перших належать особистісні характеристики учня – старанність, мотивація навчання, допитливість, цікавість до нового тощо. Об'єктивні фактори забезпечуються навчальним середовищем і залежать переважно від учителя, від його вміння і бажання впроваджувати новітні педагогічні методи і технології навчання.

Активізація пізнавальної діяльності передбачає певну стимуляцію, посилення процесу пізнання. Самопізнання можна представити як послідовний ланцюг, що складається з сприйняття, запам'ятовування, збереження, осмислення, відтворення та інтерпретації отриманих знань.

Інформатизація всіх галузей, активне використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у повсякденному житті, вимоги Державного освітнього стандарту, згідно з яким впровадження інноваційних технологій покликане, насамперед, поліпшити якість навчання, підвищити мотивацію учнів до отримання нових знань, прискорити процес засвоєння знань, призвели до необхідності вивчення

різноманітного програмного забезпечення. З метою засвоєння в найкоротші терміни досить великої кількості навчального матеріалу необхідно розвивати пізнавальну активність.

Актуальні проблеми педагогічних досліджень у галузі використання ІКТ в освіті висвітлюються у розвідках В. Бикова та М. Лещенко [2], Дж. Малача, К. Костолянової, М. Чмури, І. Нагієвої, Т. Прекстової [3], І. Симонової, Т. Устюгової та О. Яковлевої [4]. Взаємодії учасників освітнього процесу в комп'ютерно-орієнтованому навчальному середовищі присвячені праці Т. Поясок і О. Беспарточної [5], Н. Бахмат і А. Карташової [6], Н. Морзе і А. Буйницької [7; 8], В. Хиврич [10]. Питання організації інформаційно-освітнього середовища з метою підвищення пізнавальної активності учнів засобами ІКТ розглядають вчені-дидакти (Т. Мукий [11], Л. Колток [12], В. Лапінський [13], Ю. Триус [14]), а також вчителі-практики (М. Бистрянцев [15], С. Гаврилюк [16], Т. Гашпоренко [17], М. Головата [18]).

Мета роботи: дослідити ефективність використання інформаційно-освітнього середовища під час вивчення учнями загальноосвітніх шкіл навчального курсу «Інформатика» для підвищення їхньої пізнавальної активності.

II Матеріал і методи дослідження

Для розв'язання поставлених завдань використано методи: *теоретичний* – для вивчення й аналізу науково-педагогічної літератури, навчальних програм, посібників, узагальнення інформації для визначення теоретико-методологічних основ дослідження; *метод опису* інтерактивних форм навчання.

Сучасний етап розвитку сфери освіти характеризується масовим впровадженням інформаційних і телекомунікаційних технологій у діяльність всіх учасників освітнього процесу. Інформатизація є одним з основних факторів, що змушують освіту вдосконалюватися. Розвиваються зміст і методи навчання, змінюється роль педагога, який поступово перетворюється з транслятора знань в організатора діяльності учнів по придбанню нових знань, умінь і навичок. Істотним засобом інформатизації виступають освітні інформаційні ресурси, опубліковані в мережі Інтернет. Не випадково їх своєчасне та коректне використання усіма фахівцями, які працюють в системі загальної освіти, служить запорукою ефективної підготовки учнів.

Невід'ємною частиною будь-якого уроку є розв'язання різних задач, виконання завдань. На уроці інформатики учні виконують завдання як практичного, так і теоретичного характеру. Проблема, з якою стикається будь-який педагог, полягає в тому, що ані зміст стандартних шкільних завдань, ані процес їх рішення зазвичай не викликають у учня пізнавального інтересу і бажання працювати. Тому для підвищення пізнавального інтересу доцільно застосовувати творчі завдання з використанням ІКТ. З цього приводу Л. Колток зауважує, що сучасні мультимедійні технології надають можливості інтеграції таких важливих передумов для організації навчально-виховного процесу, як мотивація, наочність, індивідуалізація навчальної діяльності, а також організації ефективного моніторингу за навчальною діяльністю з боку вчителя [12].

Г. Панченко і А. Шевченко зазначають, що актуалізація продуктивної, творчої пошукової діяльності відбувається завдяки педагогічній взаємодії в інформаційно-освітньому середовищі [19].

Освітнє середовище – це суттєвий елемент соціуму, цілеспрямовано організована, керована, багатофункціональна, відкрита педагогічна система, в межах якої учень загальноосвітньої школи усвідомлює себе як соціально розвинену цілісність [20].

Водночас, інформаційно-освітнє середовище передбачає поєднання інформаційно-технічного та навчально-методичного забезпечення. У сучасних умовах інформаційно-освітнє середовище є однією з основних засад ефективного функціонування освітнього простору, адже завдяки ньому здійснюється доступ до інформації, налагоджуються комунікативні канали між учасниками освітнього процесу – педагогічним колективом, учнями і батьками.

III Результати

Сучасне шкільне інформаційно-освітнє середовище поєднує педагогічні технології з інформаційно-комп'ютерними, навчально-методичну та дидактичну інформацію з енциклопедичною та довідковою інформацією. Таким чином, воно стає підґрунтям інтеграції різнорізноманітних компонентів навчального і освітнього процесів.

Ресурси інформаційно-освітнього середовища містять технологічну складову (мультимедійне обладнання і програмне забезпечення), інформаційну складову (масив навчальної, довідкової та дидактичної інформації), організаційну складову (система впорядкування діяльності), кадрову складову (педагогічний колектив).

Варто зауважити, що інформаційно-освітнє середовище закладу останнім часом стає чинником активізації діяльності не лише учнів, а й учителів, адже завдяки ньому педагогічні працівники долучаються до можливості обмінюватися новими знаннями та актуальною інформацією (навчального й дидактичного характеру), оволодівати інноваційними педагогічними технологіями і методиками. Віртуальний простір створює умови для самовдосконалення і підвищення ІКТ-кваліфікації вчителів, і, унаслідок, – модернізації шкільної освіти, наближення її до світових зразків. Н. Морзе та О. Буйницька справедливо зазначають, що підвищення рівня інформаційно-комунікаційної компетентності науково-педагогічних працівників є ключовою вимогою якості освітнього процесу [9].

Виходячи з цього, одним з завдань сучасної педагогічної інноватики є організація та управління процесом активізації пізнавальної діяльності учнів та учителів шляхом створення ефективного інформаційно-освітнього середовища, яке забезпечує інтерактивний доступ до великого масиву навчальної та наукової інформації.

Важливими напрямками роботи загальноосвітньої школи в умовах інформаційно-освітнього середовища є:

- організація неперервної самоосвіти вчителів (це стосується підвищення кваліфікації у галузі дидактики й у галузі ІКТ);
- участь учнів і вчителів у освітніх проектах (у тому числі й міжнародних), які стосуються впровадження ІКТ у освітню діяльність);
- впровадження міждисциплінарних зв'язків, зокрема, проведення інтегрованих уроків з використанням ІКТ і мультимедійного обладнання;
- проведення онлайн-конференцій, форумів, тренінгів і мастер-класів з іншими освітніми закладами та іншими установами;
- створення коворкінгів для спілкування та творчої взаємодії учнів та учителів;
- створення спільних проектів (суспільного та наукового характеру);
- організація різноманітних форм учнівського самоврядування.

Сучасне інформаційно-освітнє середовище загальноосвітньої школи складається з локальної шкільної мережі, до якої підключені усі комп'ютери школи, і яка має вихід в Інтернет, мультимедійних комплексів, програмного забезпечення.

Системне, ефективне формування інформаційної компетенції, передбаченої навчальною програмою «Інформатика» [21], для основної маси вчителів і учнів сьогодні можливо лише за умови використання інформаційно-комунікативних технологій. А отже, успішність визначаються середню освіту перетворень багато в чому залежить від їх застосування. Іншими словами, інформатизація – це найважливіший напрям модернізації системи середньої освіти в Україні.

Інформаційно-комунікаційні технології – сукупність сучасної комп'ютерної техніки, засобів телекомунікаційного зв'язку, інструментальних програмних засобів, що забезпечують інтерактивний програмно-методичний супровід інноваційних педагогічних технологій.

Застосування педагогічних технологій з використанням засобів ІКТ дозволяє видозмінювати весь процес викладання, реалізовувати модель особистісно-орієнтованого навчання, інтенсифікувати заняття шляхом підвищення пізнавальної активності, а головне – удосконалювати самопідготовку учнів.

Впровадження інформаційно-освітнього середовища докорінно змінює форми спілкування вчителя і учнів, додаючи до навчання елементи ділового співробітництва та науково-пошукової діяльності. Це сприяє підвищенню мотивації навчання, створенню нових форм і моделей навчальної діяльності, діагностики знань та підсумкового контролю (доповіді, презентації, звіти, публічні захисти індивідуальних і групових проектів), підвищує індивідуальність і інтенсивність навчання, а отже, і пізнавальну активність учнів.

ІКТ надають великі можливості в розвитку творчості як вчителя, так і учнів. С. Гаврилюк зауважує, що за урок учителю потрібно встигнути зробити багато чого: провести опитування, перевірити домашнє завдання, розібрати новий матеріал, закріпити його, побачити зростання кожного учня, створити ситуацію успіху. Урок зазвичай проходить в напруженому ритмі. Водночас, С. Гаврилюк вважає, що завдання вчителя – активізувати пізнавальну діяльність учня в процесі навчання. Сучасні педагогічні

технології такі, як навчання в співробітництві, проектна методика, використання нових інформаційних технологій, Інтернет-ресурсів допомагають реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію і диференціацію навчання з урахуванням здібностей дітей, їхнього рівня навченості, схильностей і т.д. Навчити дитину працювати з інформацією, навчити навчатися – важливе завдання сучасної школи. Підвищення якості освіти за нашого часу неможливе без застосування нових інформаційно-комунікаційних технологій.

Звідси випливають виокремленні С. Гаврилюк завдання використання ІКТ:

- підвищення мотивації навчання;
- підвищення ефективності процесу навчання;
- сприяння активізації пізнавальної сфери учнів;
- удосконалення методики проведення уроків;
- своєчасне відстеження результатів навчання і виховання;
- планування і систематизація роботи;
- використання в якості засобу самоосвіти;
- якісна і швидка підготовка уроку (заходу) [16].

До навчальних компонентів освітніх ІКТ належать:

- освітні портали;
- автоматизовані освітні системи;
- технічне забезпечення навчального процесу.

Важливою частиною інформаційно-освітнього середовища загальноосвітньої школи, яка призначена для організації навчальної діяльності, поглиблення знань, самостійного вивчення і підвищення пізнавальної активності учнів, як у процесі навчання, так і у позанавчальний та позаурочний час є інтернет-портали з певних навчальних дисциплін. Інтернет-портали є каталогами ресурсів. Прикладом подібного інтернет-порталу є розроблений авторами «Віртуальний кабінет інформатики й ІКТ», створений для спільного використання учнями й учителями загальноосвітніх шкіл [22].

Метою створення інтернет-порталу є координація зусиль усіх учасників освітнього процесу (учнів, учителів, батьків), організація навчальної та поза навчальної роботи, а також активізація пізнавальної діяльності учнів під час вивчення інформатики.

Серед освітніх ІКТ, які використовуються для створення шкільного інформаційно-освітнього середовища, як правило, домінують два типи:

- ресурси, що містять великі масиви текстової інформації (довідково-енциклопедичні, навчально-методичні тощо);
- засоби моніторингу знань, тобто контролю та оцінки навчання.

На інтернет-порталі «Віртуальний кабінет інформатики й ІКТ» цей перелік було розширено за рахунок додавання комплексу матеріалів, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності учнів. На порталі розміщено:

- комплекс навчальних матеріалів для вивчення інформатики (електронні підручники, електронний словник-довідник «Енциклопедія комп'ютерних знань», комплекс уроків-презентацій з кожної теми, що вивчається);

- комплекс онлайн-тестів, виконання яких дозволяє здійснювати перевірки отриманих знань і вмінь. Онлайн-тестування може використовуватися одночасно й у процесі навчальних занять, і у вільний час, що дозволяє організувати оперативний контроль знань вчителями і батьками, а також самоперевірку знань учнями у поза навчальний час;

- електронний журнал моніторингу знань учнів. Вільний доступ до електронного журналу значно полегшує для учнів і батьків можливість отримати інформацію щодо поточних оцінок, а також знижує можливості необ'єктивного оцінювання з боку вчителя;

- комплекс творчих завдань для виконання у позаурочний час, який складається з двох частин. Перша містить ігрові завдання (ребуси, кросворди, задачі-парадокси, цікаві задачі тощо) і спрямована на оволодіння знаннями з інформатики в ігровій формі. Цей тип завдань подається переважно у візуальній формі (малюнки, відео), для того, щоб зацікавити учнів, привернути їхню увагу. Друга частина містить завдання-проекти, розраховані на тривалий час виконання. Завдання-проекти є першою сходинкою до наукової діяльності.

Для зручності користування цим ресурсом у процесі навчання назви окремих кнопок-меню відповідають розділам навчального курсу «Інформатика» (наприклад, меню порталу «Інформація та інформаційні процеси» відповідає розділу навчальної програми «Інформаційні процеси та системи»).

На уроках інформатики в школі для учнів початкової школи ознайомлення із засобами ІКТ (програмною продукцією) доцільно починати з вивчення засобів ІКТ, що створюють інформаційно-освітнє середовище. До цих засобів ІКТ належать програмні інструкції, поради, рекомендації із широкого кола питань. З ними вчитель може проводити класні і позакласні заняття, звільняючи себе від багаторазового повторення, від суб'єктивності в оцінці навчальних успіхів учнів, допомагаючи їм освоювати технологію самонавчання.

IV Обговорення

Аналогічні інформаційно-освітні середовища створюються вчителями-практиками, які діляться досвідом роботи. Так, аналізуючи можливості використання засобів ІКТ на уроках інформатики у школі, Т. Гашпоренко підкреслює той факт, що проведення уроку з використанням інформаційних технологій дозволяє перекласти частину своєї роботи на комп'ютер, що робить процес навчання більш цікавим і інтенсивним, забезпечує наочність, залучення великої кількості дидактичного матеріалу. ІКТ можна використовувати на будь-якому етапі уроку: у процесі актуалізації знань, вивчення нового матеріалу, закріплення, повторення вивченого, контролю, оцінювання. На думку Т. Гашпоренко, ІКТ приводить до підвищення зацікавленості дитини до навчання, що в свою чергу привчає учнів жити в інформаційному середовищі, сприяє залученню учнів до інформаційної культури, дозволяє активізувати пізнавальну діяльність [17].

Інформаційно-освітнє середовище загальноосвітньої школи передбачає використання автоматизованих освітніх систем (АОС) [22]. АОС є сукупністю навчально-методичних матеріалів і спеціалізованих програм, що здійснюють організацію і управління навчальним процесом. Завдяки АОС навчальний матеріал з певних предметів подається у стислому, чітко побудованому вигляді (зазвичай у вигляді презентацій). До нього обов'язково додаються запитання для моніторингу знань чи тестові завдання, які забезпечують контроль і оцінку ефективності навчального процесу. Отже, АОС забезпечують налагодження зв'язків між учасниками навчального процесу, дозволяють адаптувати і коригувати навчальний матеріал, орієнтуючись на рівень знань і запити учнів.

Призначення довідково-інформаційних матеріалів полягає в тому, щоб забезпечити на уроці наочність і доказовість, використовувати ці програми для наведення різного роду довідок і для самоперевірки, для надання зразка виконання якого-небудь завдання на конкретному предметному матеріалі.

Довідково-інформаційні матеріали покликані полегшити багатьом учням освоєння шкільної програми, вони носять підтримуючий і супроводжуючий, нерідко й мотивуючий характер.

V Висновки

Розробка інформаційно-освітнього середовища для навчання інформатики у загальноосвітній школі створює передумови для розкриття інтелектуального і творчого потенціалу учнів, підвищення мотивації до навчання і самонавчання.

Застосування сучасних педагогічних технологій, які передбачають широке впровадження у навчальний процес засобів ІКТ, сприяє реалізації моделі особистісно-орієнтованого навчання, інтенсифікації навчання завдяки підвищенню пізнавальної активності.

Використання інформаційно-освітнього середовища як інструменту навчальної діяльності надає можливість переосмислення традиційних підходів до вивчення інформатики, посилення експериментальної діяльності учнів, активізації їхньої пізнавальної діяльності, наближення процесу навчання до реального процесу пізнання.

Бібліографічні посилання

- [1] Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. 2-е вид., доп. Харків: ОВС, 2000. 164 с.
- [2] Биков В. Ю., Лещенко М. П. Цифрова гуманістична педагогіка: актуальні проблеми педагогічних досліджень у галузі використання ІКТ в освіті. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Т. 53, № 3. С. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.33407/itit.v53i3.1417>
- [3] Objectives and Content of E-module “Tools for Adaptive Learning. Learning Styles” within the MOOC Course “ICT Tools for E-learning” / J. Malach et al. *International Journal of Research in E-learning*. 2016. Vol. 2, No. 1. P. 28–40.
- [4] Simonova I., Ustiugova T., Yakovleva O. The Impact of Online Services on Developing Students' Media Competence. *International Journal of Research in E-learning*. 2017. Vol. 3, No. 2. P. 35–48.
- [5] Поясок Т. Б., Беспарточна О. І. Організація педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу в комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі закладу вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 67, № 5. С. 199–212. DOI: <https://doi.org/10.33407/itit.v67i5.2110>
- [6] Bahmat N. V., Kartashova L. A. Organization of teacher's professional activity in conditions of innovative educational environment. *Informational Technologies in Education*. 2016. № 27. P. 31–40.
- [7] Morze N., Buinytska O. E-learning Managers Training to Design High-tech Electronic Learning Environment. *International Journal of Research in E-learning*. 2016. Vol. 2, No. 2. P. 11–27.
- [8] Morze N., Buinytska O. Open E-environment – The Key Instrument of the Education Quality. *International Journal of Research in E-learning*. 2015. Vol. 1, No. 1. P. 27–46.
- [9] Морзе Н. В., Буйницька О. П. Підвищення рівня інформаційно-комунікаційної компетентності науково-педагогічних працівників – ключова вимога якості освітнього процесу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 59, № 3, С. 189–200, DOI: <https://doi.org/10.33407/itit.v59i3.1667>
- [10] Khivrych V. The Experience of the Creation of Educational IT Space of the Region. *International Journal of Research in E-learning*. 2015. Vol. 1, No. 2. P. 70–85.
- [11] Mukii T. V. The Development of Key Student Competencies While Studying Computer Science in Secondary School. *International Journal of Research in E-learning*. 2016. Vol.1, Iss. 2, P. 103–118.
- [12] Колток Л. Використання ІКТ на уроках як одна із складових модернізації початкової школи. *Молодь і ринок*. 2015. № 9 (128). С. 112–116.
- [13] Лапінський В. В. Комп'ютерно орієнтоване навчальне середовище та вимоги до його реалізації *Наукові записки*. Вип. 77. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. Ч. 1. С. 79–85.
- [14] Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання: монографія. Черкаси: Брама-Україна, 2005. 400 с.
- [15] Бистрянцев М. Створення інформаційно-освітнього простору загальноосвітньої школи. *Рідна школа*. 2016. № 10. С. 19–24.
- [16] Гаврилюк С. Використання ІКТ на уроках інформатики. URL: https://lana01091966.io.ua/s2289203/vikoristannya_ikt_na_urokah_informatiki (дата звернення: 04.03.2019).
- [17] Гашпоренко Т. В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках інформатики в початковій школі. *Матеріали інтернет-конференції педагогічних працівників Центру методичної та соціально-психологічної служби м. Кропивницького (січень 2016)*. URL: http://cmsps.edukit.kr.ua/metodichna_robota/sichneva_internet-konferenciya_2016/pn/2/ (дата звернення: 12.03.2019).
- [18] Головата М. Л. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій на уроках інформатики та в позаурочний час. URL: <http://golovata.dimca.cv.ua/wp-content/uploads/2014/01/Використання-інформаційно-комп'ютерних-технологій-на-уроках-інформатики-та-в-позаурочний-час.pdf>. (дата звернення: 12.03.2019).
- [19] Панченко Г. Д. Інформаційно-освітнє середовище в професійній підготовці вчителя. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 11. С. 69–81.
- [20] Литвинова С. Розвиток навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу як наукова проблема. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2014. № 1 (12). С. 39–47.
- [21] Інформатика для учнів 5–9 класів, які вивчали інформатику у 2–4 класах: навчальна програма / розроб.: М. І. Жалдак (голова групи) та ін. Київ: МОН України, 2017. 24 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna_serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/8-informatika.docx (дата звернення: 10.03.2019).
- [22] Грицюк О. С. Комп'ютерно-орієнтоване навчальне середовище вчителя інформатики. *Сучасний рух науки: тези доповідей IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Дніпро, 6–7 грудня 2018 р.)*. Дніпро: WayScience, 2018. С. 318–323. URL: <http://www.wayscience.com/wp-content/uploads/2018/12/Zbirnik-tez-dopovidey-IV-mizhnarodnoyi-naukovo-praktichnoyi-internet-konferentsiyi.pdf> (дата звернення: 11.03.2019).

References

- [1] Lozova, V. I. (2000). *Tsilisnyi pidkhid do formuvannya piznaval'noyi aktyvnosti shkol'yariv*, ATS, Kharkiv, Ukraine, 164 p. [in Ukrainian]
- [2] Bykov, V. Yu., Leshchenko, M. P. (2016). Tsyfrova humanistychna pedahohika: aktual'ni problemy pedahohichnykh doslidzhen' u haluzi vykorystannya IKT v osviti, *Information Technologies and Learning Tools*, 53(3), 1–17. DOI: <https://doi.org/10.33407/itit.v53i3.1417>

- [3] Malach, J. et al. (2016). Objectives and Content of E-module "Tools for Adaptive Learning. Learning Styles" within the MOOC Course "ICT Tools for E-learning", *International Journal of Research in E-learning*, 2(1), 28–40.
- [4] Simonova, I., Ustiugova, T., Yakovleva, O. (2017). The Impact of Online Services on Developing Students' Media Competence, *International Journal of Research in E-learning*, 3(2), 35–48.
- [5] Poyasok, T. B., Bepartochna, O. I. (2018). Orhanizatsiya pedahohichnoyi vzayemodiyi uchasyukiv osvith'oho protsesu v komp'yuterno oriyentovanomu navchal'nomu seredovyschi zakladu vyshchoyi osvity, *Information Technologies and Learning Tools*, 67(5), 199–212. DOI: <https://doi.org/10.33407/itt.v67i5.2110>
- [6] Bahmat, N. V., Kartashova, L. A. (2016). Organization of teacher's professional activity in conditions of innovative educational environment, *Informational Technologies in Education*, 27, 31–40.
- [7] Morze, N., Buinytska, O. (2016). E-learning Managers Training to Design High-tech Electronic Learning Environment, *International Journal of Research in E-learning*, 2(2), 11–27.
- [8] Morze, N., Buinytska, O. (2015). Open E-environment – The Key Instrument of the Education Quality, *International Journal of Research in E-learning*, 1(1), 27–46.
- [9] Morze, N. V., Buinyts'ka, O. P. (2017). Pidvyshchennya rivnya informatsiyno-komunikatsiynoyi kompetentnosti naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv – klyuchova vymoha yakosti osvith'oho protsesu, *Information Technologies and Learning Tools*, 59(3), 189–200. DOI: <https://doi.org/10.33407/itt.v59i3.1667>
- [10] Khivrych, V. (2015). The Experience of the Creation of Educational IT Space of the Region, *International Journal of Research in E-learning*, 1(2), 70–85.
- [11] Mukii, T. V. (2016). The Development of Key Student Competencies While Studying Computer Science in Secondary School, *International Journal of Research in E-learning*, 1(2), 103–118.
- [12] Koltok, L. (2015). Vykorystannya IKT na urokakh yak odna iz skladovkykh modernizatsiyi pochatkovoyi shkoly, *Youth and Market*, 9(128), 112–116. [in Ukrainian]
- [13] Lapins'kyi, V. V. (2008). Komp'yuterno oriyentovane navchal'ne seredovyshe ta vymohy do yogo realizatsiyi, *Scientific Notes. Series: Pedagogical sciences*, 77(1), RVV KDPU im. V. Vynnychenka, Kirovohrad, Ukraine, 79–85. [in Ukrainian]
- [14] Tryus, Yu. V. (2005). *Komp'yuterno-oriyentovani metodychni systemy navchannya: monografiya*, Brama-Ukrayina, Cherkasy, Ukraine, 400 p. [in Ukrainian]
- [15] Bystryantsev, M. (2016). Stvorennya informatsiyno-osvith'ogo prostoru zahal'noosvith'oyi shkoly, *Native school*, 10, 19–24. [in Ukrainian]
- [16] Havrylyuk, S. (2015). Vykorystannya IKT na urokakh informatyky, URL: https://lana01091966.io.ua/s2289203/vikorystannya_ikt_na_urokah_informatiki (accessed 4, March 2019). [in Ukrainian]
- [17] Hashporenko, T. V. (2016). Vykorystannya informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnologiy na urokakh informatyky v pochatkoviy shkoli, *Proceedings of Internet conference of pedagogical staff of Kropyvnitsky Methodological and Social-Psychological Service Center (January 2016)*, URL: http://cmsps.edukit.kr.ua/metodichna_robota/sichneva_internet-konferenciya_2016/pn/2/ (accessed 12, March 2019). [in Ukrainian]
- [18] Holovata, M. L. (2014). Vykorystannya informatsiyno-komp'yuternykh tekhnologiy na urokakh informatyky ta v pozaurochniy chas, URL: <http://golovata.dimca.cv.ua/wp-content/uploads/2014/01/Vykorystannya-informatsiyno-komp'yuternykh-tekhnologiy-na-urokakh-informatyky-ta-v-pozaurochnyy-chas.pdf> (accessed 12, March 2019). [in Ukrainian]
- [19] Panchenko, H. D. (2012). Informatsiyno-osvith'ne seredovyshe v profesiyniy pidgotovtsi vchytelya, *Teacher education: theory and practice*, 11, 69–81. [in Ukrainian]
- [20] Lytvynova, S. (2014). Rozvytok navchal'nogo seredovyscha zahal'noosvith'ogo navchal'noho zakladu yak naukova problema, *Scientific Transactions of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 1(12), 39–47. [in Ukrainian]
- [21] Zhaldak, M. I. (2017). *Informatyka dlya uchniv 5–9 klasiv, yaki vyvchaly informatyky u 2–4 klasakh: navchal'na programa*, MON Ukrayiny, Kyiv, Ukraine, 24 p. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna_serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/8-informatika.docx (accessed 10, March 2019). [in Ukrainian]
- [22] Grytsiuk, O. S. (2018). Komp'yuterno-oriyentovane navchal'ne seredovyshe vchytelya informatyky, *Modern movement of science: Proceedings of IV International scientific and practical internet conference (Dnipro, 6–7 December 2018)*, WayScience, Dnipro, Ukraine, 318–323. URL: <http://www.wayscience.com/wp-content/uploads/2018/12/Zbirnik-tez-dopovidey-IV-mizhnarodnoyi-naukovo-praktichnoyi-internet-konferentsiyi.pdf> (accessed 11, March 2019). [in Ukrainian]

Грицюк Олена Сергіївна.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформатики і вищої математики,
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського,
вул. Першотравнева, 20, м. Кременчук, Україна, 39600
Тел. (05366) 3-00-50. E-mail: hrytsiuk.elena@gmail.com

Grytsiuk Olena Serhiivna.

PhD (Ped.), Associated Professor, Associated Professor of Mathematics and Computer Science Department
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University,
Pershotravneva st, 20, Kremenchuk, Ukraine, 39600
Tel. +38(05366)30050. E-mail: hrytsiuk.elena@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2117-626X>

Шаповал Олена Анатоліївна

директор ліцею,
Кременчуцький ліцей №6 «Правобережний» Кременчуцької міської ради Полтавської області
адреса: вул. Олександра Білаша, 32, м. Кременчук, Україна, 39600.
Тел. (05366) 6-01-54. E-mail: gimnasiumsix@i.ua

Shapoval Olena Anatoliivna

Lyceum Director,
Kremenchuk Pravoberezhnyi Lyceum № 6 Kremenchuk Town Council Poltava region,
Oleksandr Bilasha st, 32, Kremenchuk, Ukraine, 39600.
Тел. (05366) 6-01-54. E-mail: gimnasiumsix@i.ua

Опришко Анастасія Володимирівна.

вчитель інформатики,
Кременчуцький ліцей №6 «Правобережний» Кременчуцької міської ради Полтавської області
адреса: вул. Олександра Білаша, 32, м. Кременчук, Україна, 39600.
Тел. +380962829916. E-mail: asyagri96@gmail.com

Opryshko Anastasia Volodymyrivna.

Teacher of Informatics
Kremenchuk Pravoberezhnyi Lyceum № 6 Kremenchuk Town Council Poltava region
Oleksandr Bilasha st, 32, Kremenchuk, Ukraine, 39600
Тел. +380962829916. E-mail: asyagri96@gmail.com

Citation (APA):

Grytsiuk, O., Shapoval, O., Opryshko, A. (2019). Information and education environment as a condition of senior students' cognitive activity growing using ICT. Engineering and Educational Technologies, 7 (2), 105–113. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.11>

Цитування (ДСТУ 8302:2015):

Грицюк О. С., Шаповал О. А., Опришко А. В. Інформаційно-освітнє середовище як умова активізації пізнавальної діяльності учнів засобами ІКТ / Інженерні та освітні технології. 2019. Т. 7. № 2. С. 105–113. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.11>

Обсяг статті: сторінок – 9 ; умовних друк. аркушів – 1,304.

DOI <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.12>
UDC 378.147

European Universities Experience in Distance Education

Derno M.*

Kremenchuk Mykhailo Ostrogradskyi National University, Kremenchuk, Ukraine

Received: 30.03.2019

Accepted: 12.04.2019

Abstract. The article deals with distance education which has become one of the decisive trends in the development of higher education in European countries for the last decades. The spread of distance education is resulted by requirements for openness in higher education that have become a standard for universities and national educational systems. This caused objective changes in educational institutions and educational process. The article analyzes contemporary models of distance education in leading European open universities, such as Open University of Great Britain, Open University of Catalonia, Open University of the Netherlands, International Telematics University UNINETTUNO in Italy and University Aberta in Portugal. The article states that distance education gives a new meaning to student's autonomy due to its peculiarities, such as different means of communication for asynchronous study; individual teaching and learning; students personal responsibility for their successes, terms and pace of work; studying at the place of residence or work. Consequently, distance learning is not an extension of traditional learning opportunities but a new way of organizing knowledge delivery and student-teacher interaction. Summarizing the results of the analysis of the guidelines of the leading European open universities, it can be argued that their policy is aimed at: meeting students' future needs; developing skills of cooperative work; using effective up-to-date technology; giving the second chance for adults to get higher education; providing alternative paths to higher education; widening participation in higher education; experiencing student-centered approach; and promoting lifelong learning. As a result of the analysis, the features of distance learning that can be considered common to all these institutions have been determined. They are: openness and flexibility; networking and mobility; modularity of curriculum design; facilitative role of the teacher; specialized ICTs to support the interaction of educational process actors; virtual learning environment; student learning personalization through the creation of a personal learning environment.

Key words: open university, adult education, professional higher education, distance learning.

Досвід європейських університетів в організації дистанційної освіти

Дернова М. Г.

Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, Кременчук, Україна

Анотація. Стаття присвячена проблемі дистанційної освіти, яка за останні десятиріччя стала однією з визначальних тенденцій розвитку системи вищої освіти у європейських країнах. Поширення дистанційної освіти найпомітніше проявляється в тому, що вимоги відкритості вищої освіти дедалі більше стають стандартом діяльності університетів і цілих національних освітніх систем. Про це свідчать об'єктивні зміни у навчальних закладах і навчальному процесі. У статті аналізуються сучасні моделі дистанційної освіти у провідних європейських відкритих університетах, таких як Відкритий університет Великобританії, Відкритий університет Каталонії, Відкритий університет Нідерландів, Міжнародний телематичний університет UNINETTUNO в Італії та Відкритий університет Португалії. У статті зазначається, що дистанційна освіта надає нового значення самостійності й автономії студента завдяки особливостям, які їй притаманні, а саме процес використання різних засобів зв'язку, що дозволяють навчатися у зручний для студента час; індивідуалізація навчання; особиста відповідальність студент за свої успіхи, термін і темп роботи; навчання за місцем проживання, роботи студента. Отже, дистанційне навчання являє собою не стільки розширення можливостей традиційного навчання, скільки новий спосіб організації трансляції знань і взаємодії суб'єктів навчального процесу. Узагальнення результатів аналізу керівних принципів провідних європейських відкритих університетів, дозволяє стверджувати, що їх політика спрямована на: відповідність майбутнім потребам

*

Corresponding Author: Derno Maiia. Tel. +38(067)951-69-90. E-mail: maya.derno@ukr.net.
Kremenchuk Mykhailo Ostrogradskyi National University,
Pershotravneva Str, 20, Kremenchuk, Ukraine, 39601.

Відповідальний автор: Дернова Майя Григорівна. Tel. +38(067)951-69-90. E-mail: maya.derno@ukr.net.
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського,
вул. Першотравнева, 20, Кременчук, Україна, 39601.

студентів; розвиток умінь спільної роботи; технологічність, що сприяє підвищенню ефективності роботи суб'єктів взаємодії; надання дорослим другого шансу отримати вищу освіту; забезпечення альтернативних шляхів до вищої освіти; розширення участі у вищій освіті; студентоцентризм у навчанні; сприяння навчанню впродовж життя. У результаті проведеного аналізу визначено особливості дистанційного навчання, які можна вважати загальними для усіх зазначених закладів. Зокрема: відкритість та гнучкість; мережевість та мобільність; модульність побудови навчальних програм; фасилітативна роль викладача; використання спеціалізованих ІКТ для підтримки взаємодії суб'єктів освітнього процесу; створення єдиного віртуального навчального середовища; персоналізація навчання студентів за допомогою створення особистого навчального середовища.

Ключові слова: відкритий університет, освіта дорослих, вища професійна освіта, дистанційне навчання

Опыт европейских университетов в организации дистанционного образования

Дернова М. Г.

Кременчугский национальный университет имени Михаила Остроградского, Кременчуг, Украина

Аннотация. Статья посвящена проблеме дистанционного образования, которое за последние десятилетия стало одной из определяющих тенденций развития системы высшего образования в европейских странах. Распространение дистанционного образования заметно проявляется в том, что требования открытости высшего образования все больше становятся стандартом деятельности университетов и целых национальных образовательных систем. Об этом свидетельствуют объективные изменения в учебных заведениях и организации учебного процесса. В статье анализируются современные модели дистанционного образования в ведущих европейских открытых университетах, таких как Открытый университет Великобритании, Открытый университет Каталонии, Открытый университет Нидерландов, Международный телематический университет UNINETTUNO в Италии и открытый университет Португалии. В статье отмечается, что дистанционное образование придает новое значение самостоятельности и автономии студента благодаря особенностям, которые ему присущи, а именно использование различных средств связи, позволяющих учиться в удобное для студента время; индивидуализация обучения; личная ответственность студента за свои успехи, срок и темп работы; обучение по месту жительства, работы студента. Дистанционное обучение представляет собой не столько расширение возможностей традиционного обучения, сколько новый способ организации трансляции знаний и взаимодействия субъектов учебного процесса. Обобщение результатов анализа руководящих принципов ведущих европейских открытых университетов позволяет утверждать, что их политика направлена на: соответствие будущим потребностям студентов; развитие умений совместной работы; технологичность, что способствует повышению эффективности работы субъектов взаимодействия; предоставление взрослым второго шанса получить высшее образование; обеспечение альтернативных путей к высшему образованию; расширение участия в высшем образовании; студентоцентризм в обучении; содействие обучению на протяжении жизни. В результате проведенного анализа определены особенности дистанционного обучения, которые можно считать общими для всех указанных учреждений. В частности: открытость и гибкость; сетевая структура и мобильность; модульность построения учебных программ; фасилитативная роль преподавателя; использование специализированных ИКТ для поддержания взаимодействия субъектов образовательного процесса; создание единой виртуальной учебной среды; персонализация обучения студентов посредством создания личного учебной среды.

Ключевые слова: открытый университет, образование взрослых, высшее профессиональное образование, дистанционное обучение.

I Вступ

Сучасні тенденції загальносвітового розвитку пов'язані зі становленням демократичного, відкритого суспільства, формування якого спричиняє перетворення соціального простору, модернізацію соціальних інститутів. Тому у сфері освіти ідеї відкритості знаходять втілення в дистанційних моделях освіти, які розвиваються під впливом змін, що відбуваються в суспільстві, і завдяки демократизму та високому динамізму повною мірою відповідають сучасним соціальним реаліям. Розвиток дистанційної освіти (ДО) за останні десятиріччя є однією з визначальних тенденцій розвитку системи вищої освіти у європейських країнах, де в рамках Болонського процесу формується загальноєвропейська інтегральна система вищої освіти. Поширення дистанційної освіти, напевно, найпомітніше проявляється в тому, що вимоги відкритості вищої освіти дедалі більше стають стандартом діяльності університетів і цілих національних освітніх систем. Про це свідчать об'єктивні зміни у навчальних закладах і організаціях

навчального процесу. Важливим і перспективним напрямком розвитку сучасної системи вищої освіти в європейських країнах є широке впровадження ДО на основі використання сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій. Це підтверджується тим фактом, що наразі у європейській дистанційній вищій освіті нараховується близько 3 мільйонів студентів [16]. З них близько двох третин навчається в університетах дистанційного навчання (single-mode institutions). Решта – у вищих навчальних закладах, які пропонують дистанційну освіту поряд з традиційною (dual-mode institutions).

Мета роботи: проаналізувати сучасні моделі дистанційної освіти у провідних європейських відкритих університетах та визначити їх загальні особливості.

II Матеріал і методи дослідження

Увагу нашого дослідження привертають спеціалізовані університети ДО (відкриті та університети ДО) у країнах Євросоюзу, оскільки саме вони реалізують найповніше модель ДО. Університетами ДО вважають ті, єдиною місією яких є ДО, а їх навчальні курси, інструкції, оцінювання та інші навчальні процеси розроблені спеціально для студентів, які навчаються на відстані [11].

У виборі європейських університетів для подальшого аналізу моделей ми спирались на рейтинг Європейської асоціації університетів дистанційного навчання (European Association of Distance Teaching Universities). Наразі найбільшими університетами ДО, за даними асоціації [3], вважаються такі:

- 1) відкритий університет Великої Британії (200000 студентів);
- 2) національний університет дистанційної освіти Іспанії (205000 студентів);
- 3) університет дистанційної освіти в Хагені, Німеччина (76689 студентів);
- 4) відкритий університет Каталонії (49672 студента);
- 5) відкритий університет Греції (37653 студента);
- 6) відкритий університет Нідерландів (25938 студентів);
- 7) міжнародний телематичний університет UNINETTUNO, Італія (10000 студентів);
- 8) університет Аберта, Португалія (10000 студентів);
- 9) відкритий університет Кіпру (4700 студентів).

Водночас кількість членів ЄАДУ, що утворюють асоціації чи консорціуми традиційних університетів, фактично перевищує кількість відкритих та університетів ДО в Європі. Це свідчить про те, що дворезимні університети наразі стали правилом, а не винятком. У звіті Європейської асоціації університетів, відзначено, що трохи більше половини (53 %) усіх європейських університетів пропонують ДО. Проте для окремих країн, наприклад, скандинавських, цей відсоток набагато вищий, оскільки майже всі університети мають ДО [18]. Аналіз документів ЮНЕСКО щодо ДО свідчить, що середній вік студентів, які навчаються дистанційно в університетах Європи, становить від 25 до 44 років; більшість з них (60 %) мають постійне місце роботи, а також ступінь бакалавра (57,04 %). Переважна кількість їх умотивовані можливістю кар'єрного росту та підвищенням кваліфікації (62 %), інші – задоволенням від навчання (28 %), деякі – запобіганням безробіття (8 %) [12]. Популярність ДО серед дорослого населення зумовлена тим, що воно дозволяє реалізувати різні потреби. Наприклад, більшість студентів повертаються до вищої освіти, або вперше вступають до університету після тривалого періоду роботи або академічної відпустки. Для інших ДО означає другий шанс після того, як вони втратили можливість здобути освіту раніше у своєму житті. Ще однією групою студентів ДО є пенсіонери, які навчаються для самореалізації або для того, щоб залишатися активними. Існує низка чинників, що стимулюють студентів до участі у ДО:: необмеженість у часі, відстані та гнучкість; мова навчання; подолання проблем доступу – таких як обмежені можливості, проблеми здоров'я, віддалені райони. По-третє, ДО надає ефективні структури підтримки: навчальні матеріали; можливість взаємодії з викладачами та іншими студентами; академічна підтримка; адміністративна/організаційна підтримка; моральна та психологічна підтримка та консультування [15<https://idealprojectblog.files.wordpress.com/2013/11/ideal-report-2-final.pdf>].

III Результати

Аналіз освітніх моделей вищезазначених університетів ДО свідчить, що кожен університет має власні особливості щодо проектування освітнього процесу, деякі з них функціонують за класичною

моделлю дистанційного відкритого навчання.

Втім позицію лідера у сфері відкритого та дистанційного навчання майже сорок років займає Відкритий університет Великобританії. Його освітня модель називається «підтримуваним відкритим навчанням» (supported open learning). Вона має наступні особливості: якісні навчальні матеріали; індивідуальну академічну підтримку кожного студента; ефективне адміністрування, логістику та навчальну аналітику; навчання, засноване на дослідженні [19]. Модель підтримуваного відкритого навчання ґрунтується на соціально-конструктивістському підході у педагогіці [7].

Усі курси (тобто модулі) розробляються централізовано командами, які зазвичай складаються з академічних співробітників, медіа-дизайнерів, редакторів та адміністративного персоналу. Курс може містити різні компоненти: такі, що доставляються через відкрите джерело віртуального навчального середовища на основі Moodle; веб інструментарій (аудіовізуальні, текстові, інтерактивні додатки); диски (DVD-ROM); паперові носії інформації (книги, навчальні посібники, академічні статті, додаткові матеріали), але здебільшого за допомогою електронної книги (e-books) та інтерактивної електронної книги (i-books). Як правило, кожен студент отримує пакет матеріалів та інструкцій поштою, здебільшого ці матеріали доступні та завантажуються з Інтернету через персональні комп'ютери, ноутбуки та мобільні пристрої. Студенти зараховуються до групи і навчаються за допомогою тьютора. Тьюторська мережа є важливим елементом навчальної моделі ВУ.

Слід зазначити, що педагогічна модель ВУ, перш за все, враховує особливості дорослих студентів. Оскільки більшість з них працюють повний робочий день і дуже обмежені в часі, переважає асинхронна модель навчання. По-друге, більшість студентів не мають навичок навчання, які притаманні звичайним випускникам шкіл, тому вони потребують підтримки педагогів і добре розроблених навчальних матеріалів. Крім того, враховано унікальні характеристики і доступність кожного середовища, ретельно розроблена медіа-суміш для спільного навчання за допомогою технологій інтерактивного навчання та спілкування між учасниками навчального процесу.

З метою налагодження безперервного шляху від вступу до закінчення навчання у 2014 році у ВУВ була впроваджена нова схема підтримки студентів «Модель інтегрованого навчання та підтримки студентів» (Model for Integrated Learning and Learner Support, MILLS). За цією моделлю команди підтримки складаються з наукових працівників та допоміжного персоналу, які надають студентам індивідуальну допомогу щодо змісту і методів навчання. Використовуючи аналітичні дані навчання та тісно співпрацюючи з тьюторами, команди підтримки забезпечують активне мотивування студентів завдяки своєчасному втручання [14].

Іншою особливістю моделі навчання у ВУВ є платформа OpenLearn, завдяки якій навчальні матеріали курсів стали відкритими (Open Educational Resources, OER). Високоякісні мультимедійні матеріали дають можливість організувати багато видів робіт (наприклад, питання для самооцінки та повторення). Вони значною мірою самодостатні. Крім того, розширене середовище Moodle, яке підтримує OpenLearn, надає безкоштовні доступні онлайн-форуми [17; 2].

OpenLearn складається з двох сайтів: Learning Space, що призначений для студентів та OpenLearn Works (LabSpace), що спрямований на педагогів, де вони можуть завантажувати навчальний матеріал, доопрацьовувати його та вносити правки [10]. Кожен юніт матеріалу забезпечує від 4 до 30 годин навчального часу і має відповідний рівень навчання [9].

Віртуальне середовище OpenLearn не має перешкод для доступу. Однак відправною точкою є зміст, розроблений для задоволення потреб конкретної групи студентів. ґрунтуючись на принципах підтримуючого навчання, компоненти навчального матеріалу, підтримка та оцінка тьютора інтегровані у спільний навчальний досвід, що робить навчання ефективним і приємним. OpenLearn також об'єднує відео та аудіо матеріали, доступні через інші канали ВУ, зокрема iTunesU, YouTube та AudioBoo.

OpenEducation дозволяє користувачам завантажувати, модифікувати, перекладати та пристосовувати навчальні матеріали до своєї культури, щоб підвищити їх корисність; дають можливість працювати разом, спільно модифікувати, розробляти та випробовувати похідні матеріали, що створює цикл швидкого безперервного їх удосконалення.

Завдяки віртуальному навчальному середовищу на основі Moodle студентам пропонується понад 600 структурних мультимедійних навчальних підрозділів, які підтримуються навчальними та комунікаційними інструментами. Особисті профілі, навчальні журнали та рейтингова структура надають

студентам можливість стати самостійними видавцями та рецензентами. Публікуючи свою роботу в інтернеті, вони діляться своїми думками з іншими відвідувачами веб-сайту. Програмне забезпечення для репрезентації знань дозволяє студентам візуально представляти ресурси та зв'язки між ними, аргументувати та спільно обговорювати обрані проблеми.

Іншою особливістю моделі дистанційного навчання у ВУ є відкрита навчальна платформа FutureLearn для відкритих онлайн-курсів (MOOCs). 3 травня 2016 року студенти, які пройшли відповідний онлайн-курс, можуть заробити кредити, що зараховуються у формальному університетському навчанні для отримання ступеня.

У відкритому університеті Каталонії (ВУК) в Іспанії освітня модель орієнтована на колективну участь та формування знань, а також охоплює навчальний, соціальний та професійний досвід студентів. Вона поєднує індивідуальну та колективну роботу студентів, збагачуючи навчальний процес студента знаннями, думками та досвідом одногрупників, а також розвиваючи навички роботи у команді.

Студента завжди підтримує команда викладацького персоналу, основними функціями якого є розробка, керівництво, керування та оцінка навчального процесу. В університеті викладацький персонал поділяється на професорів, тьюторів та викладачів курсу, які працюють спільно для забезпечення якості навчального процесу. Професор розробляє курс, забезпечує його якість і координує тьюторів курсу. Викладач курсу проводить та оцінює процес навчання у рамках певного курсу. Тьютор консультує студента щодо вибору індивідуального навчального курсу у ВУК.

Віртуальний кампус ВУК є середовищем, де всі ці елементи поєднуються і стають взаємопов'язаними. Життя всієї університетської спільноти, до складу якої входять студенти, викладачі, дослідники, адміністративні працівники, відбувається у віртуальному кампусі. Через кампус студент має доступ до віртуальних класів, які є навчальним центром, де можна знайти викладачів, одногрупників, різні види діяльності, зміст та інструменти навчання.

Елементи моделі:

1. Навчальна підтримка. Це поєднання дій викладацького складу та тьюторів для моніторингу діяльності і результатів навчання студентів та надання допомоги у прийнятті рішень, плануванні навчального процесу, завершенні діяльності та оцінюванні. Крім того, завдяки цій підтримці студенти отримують індивідуальну допомогу, користуються постійним керівництвом упродовж своєї академічної кар'єри та встановлюють тісні зв'язки з громадою.

2. Мережева спільнота. Це спільна комунікативна діяльність студентів та викладацького складу, яка полегшує спільне формування знань студентами та викладачами.

3. Навчальні ресурси. До них відносяться навчальні матеріали, середовища та інструменти, необхідні для завершення навчальної діяльності, та їх відповідна оцінка.

Модель можна вважати гнучкою, оскільки вона дозволяє використовувати широке коло навчальних заходів, щоб охопити певні компетенції, область знань та рівень освітньої спеціалізації, у якій задіяний студент. Для реалізації навчальної мети ВУК використовує найсучасніші інформаційно-комунікативні технології та інструменти, щоб допомогти студентам навчатися, зокрема:

- соціальні інструменти, що полегшують взаємодію та обмін знаннями (блоги, вікі, мікроблоги, соціальні закладки тощо);
- мультимедійні ресурси, які забезпечують інтерактивний та цікавий зміст;
- інтерактивні та багатоформатні матеріали, такі як відеоролики, гіпертекстові посилання, аудіокниги та відео кліпи;
- розширені синхронні та асинхронні системи зв'язку, що забезпечують плавне та чітке спілкування у будь-якій ситуації (відеочати, форуми, відеоблоги тощо);
- іммерсивні середовища, що дозволяють взаємодіяти з людьми та об'єктами, імітуючи реальні ситуації;
- мобільні пристрої, які надають легкий доступ до змісту та навчання, що дозволяє студентам навчатися будь-коли та будь-де.

Також заслуговує на увагу освітня модель Відкритого університету Нідерландів (ВУН), яка ґрунтується на концепції віртуального навчального середовища (ВНС), соціальних мереж та особистого навчального середовища (ОНС), що представляють собою формальне, соціальне і персональне навчання [5], або, іншими словами, формальне, неформальне та інформальне навчання.

Для розробки інноваційної інтегрованої системи он-лайн навчання у ВУН була прийнята концепція навчальних мереж [8], де навчальна мережа визначається як спільнота, що технологічно підтримує людей, які допомагають один одному краще зрозуміти і керувати певними подіями та поняттями у роботі чи житті. Як результат, участь студентів у навчальних мережах стимулює їх професійний розвиток, сприяє кращому розумінню подій, розвитку кар'єри та забезпечує можливість працевлаштування.

Модель навчання ВУН сприяє гнучкості та індивідуалізації навчання в інтернеті [4]; підтримує високий рівень деталізації у наданні доступу до курсів та свободи студента у виборі шляхів навчання. Бакалаврські та магістерські програми мають певну кількість «вільних» кредитів, які студенти можуть використовувати за власним бажанням.

Освітня модель ВУН має наступні характеристики: активне он-лайн навчання;

- акредитація попереднього навчання;
- фіксований навчальний рік (вересень-серпень) – 5 навчальних періодів по 10 тижнів;
- студентські спільноти (групи);
- віртуальне навчальне середовище;
- швидкість просування у навчанні є частиною структури курсу, за яку несуть спільну

відповідальність студенти, викладач і група;

- веб-центр з електронними матеріалами;
- вбудована дидактична підтримка, тьютор курсу, ментор програми;
- індивідуальні та групові навчальні заходи;
- менше попередньо розроблених матеріалів, доставка навчальних матеріалів через інтернет,

немає пакету навчальних матеріалів для курсу. Студенти замовляють потрібні книги в книжкових магазинах. Кожен курс навчання можна коригувати за необхідності. Викладач несе відповідальність за розробку та викладання курсів;

- організований зворотний зв'язок щодо виявлення динаміки, виконання усних та письмових завдань, менше завдань з множинним вибором [20].

Водночас основним навчальним інструментом Міжнародного телематичного університету UNINETTUNO в Італії є навчальне інтернет-середовище, що дозволяє впровадити нову психолого-педагогічну модель, що характеризується: центральною роллю студента у навчанні; конструюванням знань, а не їх трансляцією; інтеграцією теорії і практики; активним та спільним навчанням.

Ця освітня модель характеризується високим ступенем гнучкості для студента, оскільки студент може будувати свій власний шлях навчання, залежно від його освітніх потреб та рівня майстерності. Освітнє середовище розроблене таким чином, що не обмежується заздалегідь жорстко встановленими курсами, але пропонує динамічний зміст, який може бути збагачений інтернет-ресурсами. Фактично, у Міжнародному телематичному університеті UNINETTUNO студент знаходиться у центрі навчального процесу, однак він скеровується професором або тьютором, який зобов'язаний забезпечити інструменти, необхідні для полегшення процесу навчання та спілкування в мережі у синхронному та асинхронному режимі [6].

Організаційною структурою UNINETTUNO є «мережева структура»: координаційний центр, технологічні центри та виробничі центри, розташовані в Італії та інших країнах, з'єднані між собою комп'ютерними мережами, а також через супутникові антени. Наразі UNINETTUNO може спиратися на існуючі в Італії 31 технологічний та 9 методичних центрів, які створено в університетських містечках та центрах професійної підготовки у межах проекту в 11 країнах європейської частини Середземномор'я. Технологічний центр – це освітня структура, оснащена новітніми інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ), яка надає студентам технологічні можливості стежити за курсами дистанційного навчання, брати участь в освітньому процесі через відео конференцію та складати іспити; вона виконує функції координації та нагляду за освітньою та дослідницькою діяльністю та забезпечує фізичне місце зустрічі та взаємодії студентів, викладачів та тьюторів. Методичний центр – це структура, що забезпечена усім обладнанням, необхідним для створення мультимедійних навчальних матеріалів в інтернеті, доступних на освітньому порталі, який є першим в світі дистанційним порталом навчання, який працює на чотирьох мовах (арабській, англійській, французькій та італійській).

Процес учіння і навчання відбувається через інтернет. На університетському порталі www.uninettunouniversity.net є освітній кіберпростір, де учіння та навчання відбуваються на п'яти мовах:

італійській, арабській, англійській, французькій та грецькій. Освітнє інтернет-середовище транслюється на комп'ютер студента: заняття, мультимедійні продукти, бази даних, вправи, системи оцінювання та самооцінки, онлайн-навчання, форуми, чати та тематичні вікі.

Педагогічний колектив, який здійснює освітні та дослідницькі функції відповідно до моделей дистанційного навчання через комп'ютерні та супутникові мережі (інтернет, телебачення та системи відеоконференцій), складається з:

- профільного професора (Area Professor), який координує навчальну діяльність для кожної предметної галузі знань;
- професор – автор змісту (Professor author of the contents), який записує відеолекції та розробляє зміст і матеріали, що будуть включені до навчального середовища освітнього порталу;
- тьютор перевіряє успішність навчання студентів.

В психолого-педагогічній моделі UNINETTUNO відеолекції грають важливу роль; їх записують професори з кращих університетів Італії та світу; потім вони оцифровуються і публікуються, що дозволяє використовувати гіпермедіа. Студент може стежити за відеосесіями відповідно до лінійної послідовності або контролювати навчальний процес через паузу, повертаючись назад або рухаючись по різних етапах заняття на свій розсуд. Він також може використовувати інструменти, доступні на порталі UNINETTUNO, зокрема за допомогою інтерфейсу, розробленого UNINETTUNO, студент може подорожувати по відеолекціям, переходячи від однієї до іншої, за допомогою меню.

Крім того, у певні моменти часу на передній план виходить так звана закладка, яка більш подає поглиблений навчальний матеріал, пов'язаний з тим, про що говорить професор в конкретний момент відеолекції. Таким чином, процес навчання стає гіпермедійним: студент може отримати доступ до більш глибокого змісту у режимі реального часу за допомогою гіпермедійних закладок, структурованих професорами та дослідниками, які дозволяють студенту безпосередньо звернутися до книг і статей, тобто текстів, лекційних записів, есе, які відібрані й надані професорами та дослідниками, CD-Roms, мультимедійні матеріали, фотогалереї, фільми, пов'язані з відеолекціями; бібліографічні посилання та окремі списки веб-сайтів, збірники посилань на зовнішні матеріали, затверджені професорами та тьюторами кожного окремого курсу; вправи і віртуальні лабораторії.

Завдяки вправам і віртуальним лабораторіям студенти мають у своєму розпорядженні матеріали, які дозволяють їм реалізувати на практиці знання, отримані під час вивчення навчальних матеріалів. Мета полягає в тому, щоб створити потужну синергію у віртуальній лабораторії, щоб теоретичне навчання та практичне розв'язання проблем співіснували у правильному співвідношенні та повністю інтегрувалися: студент може вдосконалювати свій досвід у навчальному середовищі, а абстрактні принципи, описані викладачем, стають мотивуючим й операційними, тобто відбувається інтеріоризація завдяки проблемним методам навчання.

Слід звернути увагу на той факт, що у 2008 році університет Аберта став еталонним європейським університетом у сфері вдосконалення електронного навчання та онлайн-навчання шляхом визнання його віртуальної педагогічної моделі.

Модель університету Аберта базується на чотирьох основних принципах: студентоцентроване навчання, гнучкість, взаємодія та цифрова інклюзія. Ці принципи є керівними в організації навчання, плануванні та управлінні діяльністю студентів, розробці навчальних матеріалів та оцінюванні компетенцій [13].

В основі моделі лежить дорослий студент як активний індивідуум, конструктор власних знань, що займається та здійснює навчальний процес у навчальній спільноті. Згідно з цією умовою, навчальні ситуації розробляються з огляду на студента та процес навчання, які повинні призвести до опанування та розвитку трансверсальних компетенцій, необхідних для суспільства знань, а також для набуття специфічних компетенцій у межах обраної студентом спеціалізації. Навчання відбувається як за допомогою самостійних стратегій навчання, так і шляхом діалогу та взаємодії з одногрупниками, використовуючи колективні стратегії навчання. Самостійне навчання здійснюється індивідуально з використанням навчальних матеріалів, бібліографії та вказівок, наданих викладачем. Колективне навчання – це спільна робота з іншими студентами, обмін досвідом та перспективами, загальні цілі та робочі процеси, які обговорюються у групі. Створення та організація груп студентів забезпечує соціальний контекст навчання, оскільки ця стратегія запобігає появі почуттів ізоляції та демотивації,

характерних для традиційних моделей дистанційної освіти. Крім того, командна робота готує студентів працювати в сучасних організаціях, де завдання здебільшого взаємозалежні, а обмін інформацією та знаннями став ключовим чинником разом із узгодженими професійними діями. Студент активно бере участь в управлінні темпами та часом здійснення діяльності, моніторингу навчальних досягнень, у встановленні цілей навчання та створенні навчальних спільнот, які моделюються самими студентами. Ці методи навчання дозволяють студентам розвивати автономію та творчість, набувати здатність стежити за власними результатами та планувати свою освіту, готувати себе до навчання упродовж життя.

Замість того, щоб сприяти передачі знань та оцінці кількості інформації, яку студент зміг зберегти, викладач виконує функції фасилітатора освітнього процесу, допомагаючи студентам розвивати метакогнітивні навички, та модератора, організовуючи співпрацю та стимулюючи взаємодію у навчальній спільноті. Поряд з фундаментальною важливістю взаємодії в навчальному процесі, викладач повинен опанувати знаннями та навичками командної роботи, надавати доступ до різноманітних навчальних ресурсів та сприяти різноманітним навчальним ресурсам, а також організовувати заходи, що сприяють обміну досвідом, знаннями у межах групи.

Другий принцип, який підтримує освітню діяльність в університеті Аберта, – це гнучкість, яка розглядається як змінна, що інтерпретує оригінальну матрицю дистанційної освіти та профіль потенціальних студентів, які здебільшого є дорослими з професійними, сімейними та громадськими обов'язками, активні громадяни суспільства. Незважаючи на те, що сучасні технології забезпечують засоби синхронного зв'язку, модель університету Аберта заснована переважно на асинхронному режимі навчальної взаємодії. Наразі акцент робиться на дискусійних форумах та інших асинхронних інструментах, що містять у Web 2.0. З цієї точки зору, процес учіння і навчання є безперервним і незалежно від часу та простору, у якому знаходяться викладачі та студенти. Це розглядається як фундаментальний аспект гнучкості (як для студентів, так і для викладачів), оскільки дозволяє студентам навчатися на відстані та поєднувати їх професійне та сімейне життя з навчанням в університеті. Асинхронний режим взаємодії суб'єктів навчального процесу полегшує студентам управління часом доступу до інтернету, індивідуальним дослідженням, вивченням предметів та взаємодією з викладачем та іншими студентами. Можливість брати участь у дискусіях та обговореннях без фіксованого графіку значно збільшує гнучкість щодо управління часом. З іншого боку, асинхронні інструменти демократизували дискурс, дозволяючи кожному брати участь у обговоренні, уникаючи ситуацій, коли може бути зменшення кількості учасників. Це дозволяє розглянути різні думки, покращує обмін інформацією, а, отже, сприяє уникненню інтелектуальної та афективної ізоляції, що забезпечує вищий рівень рефлексії. Щоб підвищити гнучкість, для всіх навчальних програм, які є частиною формальних навчальних програм у всіх навчальних циклах, впроваджено семестровий режим навчання. Семестровий режим дозволяє покращити управління роботою студентів, водночас дає можливість підтримувати їх активну участь.

Серед наріжних камінів дистанційної моделі навчання в Університеті Аберта – цифрова інклюзія, що спрямована на забезпечення доступу до дистанційної освіти дорослим, які хочуть навчатися у вищому навчальному закладі, але ще не набули навичок користування інформаційними та комунікаційними технологіями.

Сучасні технічно-логічні досягнення, соціальні відносини, світ робочої сили, обмін товарами та послугами, які є важливими для повсякденного життя, дедалі більше залежать від віртуальних мереж та доступу до інформаційно-комунікаційних систем. Тому інформаційне виключення (info-exclusion) є синонімом соціального відторгнення та маргіальності, і цей факт освітні установи не ігнорують для збереження своєї соціальної цінності. Проте технології розвиваються так швидко, що багатьом освітнім закладам важко вирішити цю проблему. Отже, важливо, щоб формальна дистанційна освіта дорослих сприяла зменшенню розриву між виключеними та включеними до інформації. У цьому контексті університет Аберта сприяє розбудові суспільства знань, яке охоплює використання ІКТ у сфері освіти та підготовки дорослих відповідно до рекомендацій Лісабонської стратегії щодо політики в галузі освіти.

Серед особливостей навчальної моделі в університеті Аберта є план формативних видів діяльності (Formative Activities Plan), який складається викладачем, щоб надати студентам можливість самим контролювати свою роботу та набуття проміжних цілей і компетенцій упродовж навчального

циклу. Типологія цих видів діяльності варіюється залежно від наукової галузі та компетенцій, які необхідно набуті, і супроводжується індикаторами для самостійного оцінювання діяльності студентів. Таким чином, студенти можуть контролювати своє навчання, порівнюючи його ефективність з тією, яку очікує викладач. Проте це не стосується діяльності, призначеної для тренінгу студентів у відповідь на екзаменаційні запитання. Метою плану вважається допомога студентам визначити сильні та слабкі сторони їх навчання для подальшого обговорення зі своїми одногрупниками та, за необхідності, з викладачем. Деякі навчальні дисципліни можуть передбачати специфічні види діяльності, але в цілому заходи, що пропонуються студентам, можуть приймати різноманітні формати, такі як вирішення проблем, підготовка концептуальних карт та написання звіту, коментарів або резюме, відповіді на вибіркові тести з автоматичною корекцією. Іншою особливістю цієї моделі ДО університету Аберта є навчальна картка студента (CAP), призначена для оцінки студентом власного навчального прогресу. Це персоналізований пристрій, який об'єднує результати навчальної діяльності студента. Філософія навчальної карти спирається на концепцію електронного фоліо як інструмента для безперервного оцінювання. Концепція базується на оригінальній ідеї фоліо (аркуш паперу), адаптованого до віртуального (електронного) режиму. Таким чином, електронний фоліо (е-фоліо) є коротким цифровим документом, розробленим студентом та опублікованим в інтернеті для візуалізації й демонстрації набутих компетенцій. Очікується, що студенти вироблятимуть два-три е-фоліо в межах навчального модуля відповідно до графіка, визначеного викладачем.

Педагог визначає тип роботи, що вимагається від студентів, та формат е-фоліо, який буде виготовлений, відповідно до особливостей галузі знань, що охоплює навчальний модуль, та компетенцій, які оцінюються. Е-фоліо може бути доповнений п-фоліо, що виконано у паперовому форматі. Воно може складатися з документа, розробленого студентом, у відповідності з низкою питань, визначених викладачем, або приймати інші форми, такі як подання проекту або доповіді, відповідно до характеру компетенцій, яких студент має набуті. Таким чином, використовуючи навчальну карту, студенти поступово інвестують у процес поточного оцінювання, фіксуючи отримані оцінки. Крім того, ця система дозволяє оцінювати компетенції упродовж семестру, а особливо ті, що важко оцінити, використовуючи традиційні інструменти, такі як письмовий випускний іспит. Студенти накопичують е-бали за розроблене е-фоліо. Остаточний бал у навчальному модулі – сума балів, отриманих за е-фоліо і, якщо це було вимогою викладача, п-фоліо. Якщо за певний рік студент не може отримати оцінку, яка б дозволила йому успішно закінчити навчальний модуль, частина накопиченого кредиту може перейти до іншого навчального року, коли вони зараховуються до того ж навчального закладу.

Узагальнюючи результати аналізу керівних принципів ведучих європейських університетів ДО, можна сказати, що їх політика спрямована на:

- відповідність майбутнім потребам студентів формування їх соціальної відповідальності через професійне спрямування навчання, здобуття ними відповідних навичок і вмінь для активної участі в житті інформаційного суспільства;
- розвиток умінь спільної роботи через створення можливостей для зміцнення відносин між спільнотами університету (викладацький штат, студенти, роботодавці) та іншими ЗВО, а також співпрацю щодо розробки навчальних матеріалів;
- технологічність, що сприяє підвищенню ефективності роботи суб'єктів взаємодії;
- надання дорослим другого шансу отримати вищу освіту та забезпечити альтернативні шляхи до вищої освіти;
- розширення участі, відкритості й доступу для широких верств населення, що передбачає впровадження інноваційних методів навчання, які допомагають організувати навчання у різноманітних контекстах, а також задовольнити потреби різних груп студентів;
- студентоцентризм у навчанні, що передбачає підтримку студентів упродовж навчання, розвиток їх самокерованості й автономії, а також визнання попереднього досвіду;
- сприяння навчанню впродовж життя, надаючи кожному можливість навчатися без будь-яких обмежень, таких як вік, місце чи час [1; 5].

IV Обговорення

Прагнучи задовольнити нові та постійно змінювані вимоги до вищої освіти, ДО розглядається як модель освіти, яка слугує відповідним заміном традиційної освіти, у якій переважають F2F методи. У студента ДО є більша свобода доступу, а отже, і ширший спектр можливостей для навчання та підвищення кваліфікації. ДО долає не тільки перешкоди географічного відстаню, а й культурні та соціальні бар'єри, брак освітньої інфраструктури. Оскільки багато дорослих не можуть дозволити собі залишити роботу задля навчання, важливою характеристикою ДО вважається саме можливість поєднання навчання з роботою. Для роботодавців ДО пропонує можливість організації навчання та професійного розвитку на робочому місці, що часто є більш гнучким і економить витрати на проїзд, проживання тощо. Ці переваги для студентів та роботодавців також є важливими для ДО, оскільки її метою є розширення доступу до навчання; забезпечення більших можливостей для оновлення, перепідготовки та особистого зростання; підвищення економічної ефективності освітніх ресурсів; підтримка якості та різноманітності існуючих освітніх структур; збалансування нерівності між віковими групами; розширення географічного доступу до освіти; надання освіти широкій аудиторії; забезпечення швидкого та ефективного навчання для ключових цільових груп; розширення можливостей для освіти в нових і міждисциплінарних тематичних галузях; поєднання освіти з роботою та сімейним життям; розвиток різноманітних компетенцій шляхом періодичної та безперервної освіти; посилення міжнародного виміру навчального досвіду; підвищення якості існуючих освітніх послуг [11].

Між іншим, ДО надає нового значення самостійності й незалежності (автономії) дорослого завдяки особливостям, які їй притаманні, зокрема: процес навчання здійснюється за допомогою різних засобів зв'язку, що дозволяють навчатися у зручний для студента час; навчання індивідуалізоване; найбільш зручним місцем навчання є місце проживання, роботи; студент відповідає за свої успіхи й вільний у виборі строків і темпів роботи.

Отже, ДО являє собою не стільки розширення можливостей традиційної організації навчання, скільки новий спосіб трансляції знань, де навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом, а студенти й викладачі здійснюють комунікацію у межах дистанційної освітньої системи.

V Висновки

Отже, спираючись на аналіз існуючих моделей ДО у провідних університетах країн Євросоюзу, визначимо особливості моделей ДО:

1. *Відкритість та гнучкість.* Студенти не відвідують регулярних занять, організованих за традиційною формою (лекції, семінари тощо), а працюють у зручний час, у зручному місці й у зручному темпі. Міжсуб'єктна взаємодія може здійснюватися в асинхронному та синхронному режимах. Для кожного студента розробляється індивідуальний навчальний план, який за рахунок індивідуальної диференціації навчальних модулів адаптується до базового рівня знань, спрямованості попередньої освіти, а також конкретних цілей навчання кожного студента.

2. *Мережевість та мобільність,* що надає можливість студентам навчатися за межами національних, галузевих та інституційних кордонів.

3. *Модульність побудови навчальних програм.* В основу програм покладений модульний принцип. Це дозволяє з переліку незалежних курсів-модулів формувати навчальну програму, яка відповідає індивідуальним потребам дорослих студентів. Програма може включати окремі навчальні модулі. Такий підхід дозволяє студенту пройти окремі модулі в інших закладах освіти або МООС.

4. *Фасилітативна роль викладача.* У ДО функції, які виконує викладач змінюються: деякі відомі функції стають домінуючими (наприклад, координація навчально-пізнавального процесу, коригування курсу, який викладається, керівництво навчальними проектами, перевірка поточних знань тощо), і виникають нові (наприклад, консультування щодо розробки індивідуального навчального плану, управління групами підтримки студентів, допомога у професійному самовизначенні тощо).

5. *Використання спеціалізованих ІКТ для підтримки взаємодії суб'єктів освітнього процесу.* Ці технології використовуються для забезпечення необхідними навчально-методичними матеріалами (зокрема відкритими навчальними ресурсами); аналітичними даними навчання кожного студента; зворотним зв'язком між викладачем і студентами; навчання у соціальних мережах, форумах тощо.

6. *Створення єдиного ВНС*. ВНС стало невід'ємною частиною електронної інфраструктури усіх університетів ДО. ВНС містить загальний інструментарій для створення контенту, комунікації, формального оцінювання та адміністрування. Більшість сучасних ВНС відкриті для інтеграції соціальних засобів масової інформації, таких як вікі та блоги.

7. *Персоналізація навчання студентів за допомогою створення особистого навчального середовища*. ОНС містить різний інструментарій, яким студент користується для навчання у повсякденному житті. ОНС створюється для підтримки навчально-пізнавальної діяльності, яка триває, не обмежуючись лише одним контекстом, єдиним провайдером, конкретним педагогічним підходом та формальною організацією. Структура ОНС залежить від наявних цифрових технологій, технологічних уподобань студента тощо.

Бібліографічні посилання

- [1] A law providing for the establishment and operation of the Open university of Cyprus. (2002). URL: <https://rio.jrc.ec.europa.eu/en/library/law-234i2002-establishment-and-operation-open-university-cyprus>.
- [2] Downes, S. (2006). Models for sustainable open educational resources. URL: <http://www.oecd.org/education/ceeri/36781698.pdf>.
- [3] EADTU - European Association of Distance Teaching Universities. (2017). URL: <https://www.distancelearningportal.com/partners/eadtu/>.
- [4] Hermans, H., Janssen, J., Vogten, H., & Koper, R. (2015). Flexible provisioning adult learners. *Journal of universal computer science*, 21(2), 206–222.
- [5] Hermans, H., Kalz, M., & Koper, R. (2014). Toward a learner-centred system for adult learning. *Campus-wide information systems*, 31(1), 2–13.
- [6] International Telematic University. (2016). URL: <https://www.uninettunouniversity.net/en/default.aspx>.
- [7] Kim, A. J. (2000). *Community Building on the Web: Secret strategies for successful online communities*. Peachpit Press: Berkeley.
- [8] Koper, R. (2009). A Conceptual Model of Learning Networks. In Koper, R., & Tattersall, C. (Eds.), *Learning Network Services for Professional Development* (pp. 313–328). Berlin: Springer Heidelberg.
- [9] Lane, A. (2006). *From Pillar to Post: Exploring the issues involved in re-purposing distance learning materials for use as open educational resources*. URL: <http://kn.open.ac.uk/public/document.cfm?docid=9724>
- [10] McAndrew, P., & Hirst, T. (2007). Open content for open development. *The second Ten Competence workshop on Service Oriented Approaches and Lifelong Competence Development Infrastructures, Manchester, 11-12 January*. URL: <http://kn.open.ac.uk/document.cfm?docid=9127>.
- [11] Moore, M., & Tait, A. (2002). Open and distance learning trends, policy and strategy considerations. *UNESCO*, 23(2), 96. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463e.pdf>
- [12] Owusu-Boampong, A., & Holmberg, C. (2015). *Distance education in European higher education: Report 3 (of 3) of the IDEAL*. Oslo: International Council for Open and Distance Education.
- [13] Pereira, A., Mendes, A. Q., Morgado, L., Amante, L., & Bidarra, A. (2007). *Universidade Aberta's Pedagogical Model for Distance Education: A University for the Future*. Lisboa: Universidade Aberta.
- [14] Pulker, H. (2016). *The response to current challenges from an institution of open and distance learning*. URL: <https://journals.openedition.org/dms/1527>
- [15] Schneller, Ch., & Holmberg, C. (2013). *Distance Education in European Higher Education – the Offer: Report of the IDEAL*. Oslo: International Council for Open and Distance Education.
- [16] Schneller, Ch., & Holmberg, C. (2014). *Distance Education in European Higher Education – the Students: Report of the IDEAL*. Oslo: International Council for Open and Distance Education
- [17] Smith, M. S., & Casserly, C. M. (2006). The promise of open educational resources. *Change* 38(5), 8–17.
- [18] Sursock, A., & Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. URL: <http://www.eua.be/Libraries/higher-education/trends2010.pdf?sfvrsn=0>.
- [19] Taylor, J. C. (2013) Learning Journeys: the road from informal to formal learning. *Journal of Interactive Media in Education (JIME)*, 2, 8.
- [20] Verjans, S. (2014). *Open University of The Netherlands: Educational models, virtual learning environments and support for e-learning*. URL: <http://dspace.ou.nl/handle/1820/5852>.

References

- [1] A law providing for the establishment and operation of the Open university of Cyprus. (2002). URL: <https://rio.jrc.ec.europa.eu/en/library/law-234i2002-establishment-and-operation-open-university-cyprus>.
- [2] Downes, S. (2006). Models for sustainable open educational resources. URL: <http://www.oecd.org/education/ceeri/36781698.pdf>.

- [3] EADTU - European Association of Distance Teaching Universities. (2017). URL: <https://www.distancelearningportal.com/partners/eadtu/>.
- [4] Hermans, H., Janssen, J., Vogten, H., & Koper, R. (2015). Flexible provisioning adult learners. *Journal of universal computer science*, 21(2), 206–222.
- [5] Hermans, H., Kalz, M., & Koper, R. (2014). Toward a learner-centred system for adult learning. *Campus-wide information systems*, 31(1), 2–13.
- [6] International Telematic University. (2016). URL: <https://www.uninettunouniversity.net/en/default.aspx>.
- [7] Kim, A. J. (2000). *Community Building on the Web: Secret strategies for successful online communities*. Peachpit Press: Berkeley.
- [8] Koper, R. (2009). A Conceptual Model of Learning Networks. In Koper, R., & Tattersall, C. (Eds.), *Learning Network Services for Professional Development* (pp. 313–328). Berlin: Springer Heidelberg.
- [9] Lane, A. (2006). *From Pillar to Post: Exploring the issues involved in re-purposing distance learning materials for use as open educational resources*. URL: <http://kn.open.ac.uk/public/document.cfm?docid=9724>
- [10] McAndrew, P., & Hirst, T. (2007). Open content for open development. *The second Ten Competence workshop on Service Oriented Approaches and Lifelong Competence Development Infrastructures, Manchester, 11-12 January*. URL: <http://kn.open.ac.uk/document.cfm?docid=9127>.
- [11] Moore, M., & Tait, A. (2002). Open and distance learning trends, policy and strategy considerations. *UNESCO*, 23(2), 96. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463e.pdf>
- [12] Owusu-Boampong, A., & Holmberg, C. (2015). *Distance education in European higher education: Report 3 (of 3) of the IDEAL*. Oslo: International Council for Open and Distance Education.
- [13] Pereira, A., Mendes, A. Q., Morgado, L., Amante, L., & Bidarra, A. (2007). *Universidade Aberta's Pedagogical Model for Distance Education: A University for the Future*. Lisboa: Universidade Aberta.
- [14] Pulker, H. (2016). *The response to current challenges from an institution of open and distance learning*. URL: <https://journals.openedition.org/dms/1527>
- [15] Schneller, Ch., & Holmberg, C. (2013). *Distance Education in European Higher Education – the Offer: Report of the IDEAL*. Oslo: International Council for Open and Distance Education.
- [16] Schneller, Ch., & Holmberg, C. (2014). *Distance Education in European Higher Education – the Students: Report of the IDEAL*. Oslo: International Council for Open and Distance Education
- [17] Smith, M. S., & Casserly, C. M. (2006). The promise of open educational resources. *Change* 38(5), 8–17.
- [18] Sursock, A., & Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. URL: <http://www.eua.be/Libraries/higher-education/trends2010.pdf?sfvrsn=0>.
- [19] Taylor, J. C. (2013) Learning Journeys: the road from informal to formal learning. *Journal of Interactive Media in Education (JIME)*, 2, 8.
- [20] Verjans, S. (2014). *Open University of The Netherlands: Educational models, virtual learning environments and support for e-learning*. URL: <http://dspace.ou.nl/handle/1820/5852>.

Дернова Майя Григорівна.

к.пед.н, доцент,
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського,
вул. Першотравнева, 20, 39600 м. Кременчук, Полтавська обл.
Тел. 0679516990. E-mail: maya.dernova@ukr.net

Dernova Maiia Grygorivna.

Ph.D (Pedagogy), Associate Professor,
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University, 20,
vul. Pershotravneva, Kremenchuk, Poltava region, Ukraine, 39600.
Tel. 0679516990. E-mail: maya.dernova@ukr.net

ORCID: 0000-0003-4545-5247

Researcher ID: I-8556-2018

Scopus ID: 57202585768

Citation (APA):

Dernova M. (2019). European Universities Experience in Distance Education. *Engineering and Educational Technologies*, 7 (2), 114–125. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.12>

Цитування (ДСТУ 8302:2015):

Дернова М. Г. Досвід європейських університетів в організації дистанційної освіти / Інженерні та освітні технології. 2019. Т. 7. № 2. С. 114–125. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.12>

Обсяг статті: сторінок – 12 ; умовних друк. аркушів – 1,738.

DOI <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.13>
UDC 378.14, 004.418

Experience of applying and integrating of the online education system on a base of Moodle platform into the university's educational environment

Slavko G.*, Serhiienko S.

Kremenchuk Mikhailo Ostrogradskyi National University, Kremenchuk, Ukraine

Received: 01.04.2019

Accepted: 15.04.2019

Abstract. The growth of the number of alternative sources of quality knowledge and ways of obtaining them by information and media Internet technologies creates a rivalry between traditional educational institutions in the educational space and prompts the usage of modern teaching methods. Implementation of Internet information technologies in higher education institutions faces a number of problems due to the lack of sustainable methods and the diversity of curricula, in particular, the need for teachers to acquire relevant competencies and the need to change teaching paradigms. In addition, online education systems, despite their benefits, such as the dynamism of educational material updates, accessibility and transparency, have certain disadvantages that require comprehensive study and adaptation to the regulatory requirements of the education system. Even though there are separate control documents in Ukraine, that define the terminology and basic principles of distance learning, e-learning textbooks and courses, etc., the latest on-line technologies need the accumulation of practical experience and comprehensive study of methods for the implementation, use and development of relevant software in accordance with educational standards. The article analyzes and summarizes the experience of construction of the online education system on the Moodle platform by the example of Kremenchuk Mykhaylo Ostrogradsky National University. Recommendations on optimization of the implementation process are given in the article. Also this article identifies main problems of integrating the online system into the educational space of the educational institution and ways of their solution. Authors have proposed a methodology of deployment of the online education system, have investigated the possibility of taking into account priorities of users and peculiarities of educational disciplines during its modular sequential configuration. Authors have analyzed the dynamics of educational materials addition and have developed software for statistical analysis of quantitative characteristics of electronic training courses in order to optimize the costs of implementation. The article confirms that the use of online education system helps to improve the quality of educational services and reduces costs of software through the use of online technologies.

Key words: distance education, e-learning course, testing, evaluation criteria, sql-queries, certification.

Досвід упровадження та інтеграції системи онлайн-навчання на платформі Moodle у освітній простір університету

Славко Г. В., Сергієнко С. А.

Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, Кременчук, Україна

Анотація. Збільшення кількості альтернативних джерел якісних знань і способів їх отримання із застосуванням інформаційно-медійних інтернет-технологій створює конкуренцію традиційним навчальним закладам у освітньому просторі та спонукає до використання сучасних методик викладання. Упровадження інформаційних інтернет-технологій у закладах вищої освіти через відсутність сталих методик і різноманіття навчальних програм стикається з низкою проблем, зокрема, з необхідністю набуття викладачами відповідних компетенцій та потребою у зміні парадигм навчання. Окрім того, системи онлайн-навчання попри свої переваги, такі як динамічність оновлення навчального матеріалу, доступність та прозорість, мають певні недоліки, які потребують усебічного вивчення та адаптації до нормативних вимог системи освіти. І хоча в Україні запроваджуються окремі керівні документи, які визначають термінологію та основні засади дистанційної освіти, електронних навчальних підручників та курсів тощо, новітні онлайн-технології потребують накопичення практичного досвіду та всебічного вивчення методик упровадження та використання й розробки

*

Corresponding Author: Slavko Gennadii Volodymyrovych. Tel. +38(05366) 3-21-01. E-mail: krnu@i.ua.
Kremenchuk Mykhailo Ostrogradskyi National University,
vul.Pershotravneva, 20, Kremenchuk, Poltava Region, Ukraine, 39600.

Відповідальний автор: Славко Геннадій Володимирович. +38(05366) 3-21-01. E-mail: krnu@i.ua.
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського,
вул. Першотравнева, 20, м. Кременчук Полтавської обл., Україна, 39600.

відповідного програмного забезпечення відповідно до освітніх стандартів. У статті проаналізовано та узагальнено досвід побудови системи онлайн-навчання на платформі Moodle на прикладі Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, надано рекомендації щодо оптимізації процесу, визначено основні проблеми інтеграції онлайн-системи в освітній простір навчального закладу та шляхи їх розв'язання. Авторами запропоновано методику розгортання системи онлайн-навчання, досліджено можливість урахування пріоритетів користувачів та особливостей навчальних дисциплін під час її модульного послідовного конфігурування, проаналізовано динаміку наповнення навчальними матеріалами та розроблено програмне забезпечення для статистичного аналізу кількісних характеристик електронних навчальних курсів для оптимізації витрат на упровадження. У статті підтверджено, що використання системи онлайн-навчання сприяє покращенню моніторингу якості освітніх послуг і зменшує витрати на програмне забезпечення завдяки онлайн-технологіям.

Ключові слова: дистанційна освіта, електронний навчальний курс, тестування, критерії оцінювання, sql-запити, атестація.

Опыт внедрения и интеграции системы онлайн-обучения на платформе Moodle в образовательное пространство университета

Славко Г. В., Сергиенко С. А.

Кременчугский национальный университет имени Михаила Остроградского, Кременчуг, Украина

Аннотация. Увеличение количества альтернативных источников качественных знаний и способов их получения за счет информационно-медийных интернет-технологий создает конкуренцию традиционным учебным заведениям в образовательном пространстве и побуждает к использованию современных методик преподавания. Внедрение информационных интернет-технологий в учреждениях высшего образования из-за отсутствия устоявшихся методик и разнообразие учебных программ сталкивается с рядом проблем, в частности, с необходимостью приобретения преподавателями соответствующих компетенций и потребностью в изменении парадигм обучения. Кроме того, системы онлайн-обучения несмотря на свои преимущества, такие как динамичность обновления учебного материала, доступность и прозрачность, имеют определенные недостатки, которые требуют всестороннего изучения и адаптации к нормативным требованиям системы образования. И хотя в Украине вводятся отдельные руководящие документы, определяющие терминологию и основные принципы дистанционного образования, электронных учебников, курсов и т. д., новейшие онлайн-технологии требуют накопления практического опыта и всестороннего изучения методик внедрения и использования и разработки соответствующего программного обеспечения в соответствии с образовательными стандартами. В статье проанализирован и обобщен опыт построения системы онлайн-обучения на платформе Moodle на примере Кременчугского национального университета имени Михаила Остроградского, даны рекомендации по оптимизации процесса внедрения, определены основные проблемы интеграции онлайн-системы в образовательное пространство учебного заведения и пути их решения. Авторами предложена методика разворачивания системы онлайн-обучения, исследована возможность учета приоритетов пользователей и особенностей учебных дисциплин во время ее модульного последовательного конфигурирования, проанализирована динамика наполнения учебными материалами и разработано программное обеспечение для статистического анализа количественных характеристик электронных учебных курсов с целью оптимизации затрат на внедрение. В статье показано, что использование системы онлайн-обучения способствует улучшению мониторинга качества образовательных услуг и уменьшает затраты на программное обеспечение за счет онлайн-технологий.

Ключевые слова: дистанционное образование, электронный учебный курс, тестирование, критерии оценивания, sql-запрос, аттестация.

I Вступ

Упровадження в освітній простір закладів вищої освіти (ЗВО) комп'ютерних інформаційно-медійних технологій спонукає до зміни парадигм навчання. Ці зміни ґрунтуються на тому, що навчання стає орієнтованим на певну особистість. Персоналізація темпу навчання, рівня складності навчального матеріалу та навіть змістовне наповнення дозволяють формувати компетенції студента згідно з його особистими пріоритетами та здібностями.

Нові освітні парадигми потребують не тільки упровадження у навчальний процес відповідних програмних засобів, але й набуття учасниками нових для них компетенцій. Ідеться про компетенції тих, хто навчається, і тих, хто навчає. Усталені методики викладання, які існували протягом тривалого часу, для нових умов потребують трансформації та адаптації до можливостей, які надають сучасні методології.

Викладачам доводиться опановувати нові та одночасно змінювати наявні методики навчання. Такі зміни мають ґрунтуватися на психологічній готовності учасників навчального процесу до упровадження інформаційних технологій, але їх інерційність у сприйнятті нового завдає шкоди та уповільнює опанування нових методик.

Одночасно суттєві зміни відбуваються і у структурі програмного забезпечення, яке використовують у навчальному процесі. Якщо донедавна пріоритетними були десктопні програмні засоби [1], такі як MathCad, MatLab, LabView та інші, то сьогодні панують онлайн і хмарні технології [2, 3].

Саме таке веб-орієнтоване програмне забезпечення найкраще сприяє упровадженню дистанційних та онлайн-засобів у навчальний процес. З'являється можливість отримувати результати виконання завдань і проходження тестування, відслідковувати активність окремих учасників навчального процесу, інтегрувати результати у звітність навчального закладу.

Наведемо приклад можливості веб-застосунків для перевірки викладачем завдань з програмування. Якщо раніше студенту необхідно було встановити на власний комп'ютер відповідний компілятор (наприклад, для мови C++ чи Python), написати свій програмний код розв'язку завдання, перевірити його, передати код викладачу, який повинен був повторити всю послідовність дій студента, а потім виставити оцінку і повідомити її студенту, то сьогодні студент самостійно завантажує свій розв'язок на сайт і одразу отримує повідомлення про результати автоматичної перевірки з оцінкою. Викладачу не потрібно витрачати час на перевірку коду, а можна зосередитися на створенні електронних навчальних курсів (ЕНК).

Упровадження систем дистанційного та онлайн-навчання потребує низки організаційних заходів для забезпечення їх ефективного використання, а саме: навчання усіх учасників, змінення методик ведення навчального процесу, інтеграції нових технологій у освітній навчальний простір закладу освіти. Проблеми упровадження у навчальний процес інформаційних технологій досліджувались у роботах багатьох учених [4–12], але вважати ці дослідження вичерпними зарано.

Мета роботи: узагальнити досвід упровадження системи-онлайн навчання в освітній простір закладів вищої освіти, визначити пріоритети та проблеми і шляхи їх подолання.

II Матеріал і методи дослідження

Для упровадження системи онлайн-навчання у Кременчуцькому національному університеті імені Михайла Остроградського [13] вибрана система **LMS Moodle** – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище [14]. Обґрунтування такого вибору, порівняльний аналіз з іншими платформами наведено у роботі [15]. Основні можливості, конфігурація та налаштування ядра системи Moodle подані у супровідній документації до системи, викладеній на сайті системи [13].

Зазвичай розробка та упровадження системи онлайн-навчання має такі складові:

1. *Програмно-технічна:* створення сайту, розміщення на хостингу та розгортання системи, налаштування, додавання плагінів, програмування сайту, наповнення інформацією, апробація системи.
2. *Організаційно-методична:* розробка інструкцій та документації, проведення навчань з викладачами та консультування.
3. *Навчально-методична:* наповнення системи електронними навчальними курсами (ЕНК), зарахування студентів, моніторинг якості та атестація ЕНК, проведення тестування студентів, складання звітів за результатами тестування.

Якщо перші два етапи упровадження потребували типових дій розробників системи, то третій етап виявився найскладнішим, оскільки мав спиратися на відповідні компетенції усіх учасників системи. Упровадження третього етапу системи онлайн-навчання в освітній процес університету доцільно розпочинати після завершення навчального року, щоб до початку нового навчального року викладачі мали можливість ознайомитися з можливостями системи та керівними інструкціями і розпочати створення ЕНК.

Як показує досвід упровадження та інтеграції системи онлайн-навчання, цей етап потребує значних витрат часу та ресурсів. Запропонована авторами методика й послідовність упровадження та інтеграції системи онлайн-навчання, яка мала на меті оптимізувати цей процес, подана на схемі рис. 1.

Рис. 1. Запропонована послідовність упровадження системи онлайн-навчання

Для вивчення динаміки упровадження здійснювався моніторинг кількості створених викладачами ЕНК. Для активізації роботи викладачів проводилися семінари з викладачами, були визначені норми часу на виконання робіт з наповнення системи, надані бали за виконання робіт до системи рейтингування викладачів та запроваджена низка адміністративних заходів.

Динаміка збільшення кількості ЕНК і викладачів, які створювали ЕНК подана на рис. 2. Також побудовано лінії трендів з використанням ковзкого-середнього для прогнозування кількості ЕНК та степеневого ряду для кількості викладачів.

Результати прогнозування кількості ЕНК та викладачів використовувалися для оцінювання необхідних хостинг-ресурсів для забезпечення стабільної роботи системи та оптимізації витрат на забезпечення функціонування системи. Окрім того, моніторинг динаміки дозволяв виявляти загальні тенденції та приймати відповідні адміністративні рішення чи проводити додаткові заняття з викладачами. Наведені тут залежності можуть бути використані для масштабування на будь-який навчальний заклад, залежно від кількісного складу викладачів та кількості ЕНК, які потрібно створити.

Збільшення загальної кількості ЕНК потребувало автоматизації їх моніторингу, тому були визначені критерії автоматичного оцінювання наповнення ЕНК навчальними матеріалами та розроблені скрипти sql-jquery запитів для плагіна Configurable Reports [14] до Moodle 3.x, що дозволило отримувати автоматичні звіти для подальшого їх аналізу.

Приклад коду такого sql-запиту, який автоматично визначає список ЕНК, до яких додані типові елементи (тести, файли, сторінки, посилання, завдання), наведено на рис. 3.

Рис. 2. Динаміка наповнення ЕНК системи онлайн-навчання

```

SELECT * FROM (
SELECT concat('<a target="_new" href="%%WWWROOT%%/course/index.php?categoryid=', cc.id,'">', cc.name, '</a>') AS
"Кафедра",
concat('<a target="_new" href="%%WWWROOT%%/course/view.php?id=', c.id,'">', c.fullname, '</a>') AS "Дисципліна",
(SELECT DISTINCT concat(u.lastname, ' ', u.firstname)
FROM
prefix_role_assignments AS ra
JOIN prefix_user AS u ON ra.userid = u.id
JOIN prefix_context AS ctx ON ctx.id = ra.contextid
WHERE ra.roleid = 3 AND ctx.instanceid = c.id AND ctx.contextlevel = 50 LIMIT 1) AS "Викладач",
(SELECT Count(*) FROM prefix_question q INNER JOIN prefix_question_categories qc ON qc.id = q.category AND q.qtype <>
'random' AND q.parent = 0 INNER JOIN prefix_context ctx ON ctx.id = qc.contextid WHERE ctx.instanceid = c.id AND
ctx.contextlevel = 50) +
(SELECT Count(*) FROM {question} q INNER JOIN {question_categories} qc ON q.category = qc.id AND q.qtype <> 'random'
AND q.parent = '0' INNER JOIN {context} ctx ON qc.contextid = ctx.id AND ctx.contextlevel = '70' INNER JOIN {course_modules}
cm ON ctx.instanceid = cm.id AND cm.module = (SELECT m.id FROM {modules} m WHERE m.name='quiz') WHERE cm.course
= c.id)
AS 'Питання',
(SELECT COUNT(*) FROM prefix_course_modules AS cm INNER JOIN prefix_modules AS m ON cm.module = m.id WHERE
cm.course = c.id AND m.name = 'quiz') AS "Тести",
(SELECT COUNT(*) FROM prefix_course_modules AS cm INNER JOIN prefix_modules AS m ON cm.module = m.id WHERE
cm.course = c.id AND m.name = 'assign') AS "Завдання",
(SELECT COUNT(*) FROM prefix_course_modules AS cm INNER JOIN prefix_modules AS m ON cm.module = m.id WHERE
cm.course = c.id AND m.name = 'page') AS "Сторінки",
(SELECT COUNT(*) FROM prefix_course_modules AS cm INNER JOIN prefix_modules AS m ON cm.module = m.id WHERE
cm.course = c.id AND m.name = 'resource') AS "Файли",
(SELECT COUNT(*) FROM prefix_course_modules AS cm INNER JOIN prefix_modules AS m ON cm.module = m.id WHERE
cm.course = c.id AND m.name = 'url') AS "Посилання",
(SELECT COUNT(*) FROM prefix_role_assignments AS ra JOIN prefix_user AS u ON ra.userid = u.id JOIN prefix_context AS ctx
ON ctx.id = ra.contextid WHERE ra.roleid = 5 AND ctx.instanceid = c.id AND ctx.contextlevel = 50 LIMIT 1) AS "Студенти"
FROM `prefix_course` AS c
JOIN `prefix_course_categories` AS cc ON cc.id = c.category
WHERE cc.name != 'APXIB'
%%FILTER_CATEGORIES:c.category%%
GROUP BY c.id
ORDER BY FIELD(cc.id, 2, .. перелік категорій курсів ... , 1, 37) ASC) as Report
WHERE `Викладач` IS NOT NULL AND `Питання`+'Тести'+`Завдання`+'Сторінки`+'Файли`+'Посилання`

```

Рис. 3. Sql-запит аналізу наповнення системи електронними навчальними курсами

Наведений у роботі приклад sql-запиту може бути адаптовано до потреб будь-якого ЗВО, що упроваджує аналогічну систему, і змінено за аналогією для аналізу інших елементів ЕНК. Використання таких запитів дозволяє аналізувати динаміку наповнення ЕНК та створювати звіти на рівні кафедр і всього навчального закладу. Автоматизовані запити дозволяють фільтрувати ЕНК, використовуючи аналіз їх наповнюваності елементами. Унаслідок виконання запиту, наведеного на рис. 3, створюється таблиця чи діаграма з кількістю таких елементів: «Питання», «Тести», «Завдання», «Сторінки», «Файли», «Посилання», «Студенти» для кожного ЕНК. Для періоду упровадження, показаного на діаграмі рис. 2, наведемо у таблиці 1 відповідну загальну динаміку наповнення системи онлайн-навчання зазначеними тут складовими елементами ЕНК.

Табл. 1. Динаміка наповнення системи елементами ЕНК на прикладі «krnu.org»

Дата	Питання	Тести	Завдання	Сторінки	Файли	Посилання	Студенти
вересень	0	0	0	0	0	0	0
жовтень	12303	315	44	35	281	72	245
листопад	12303	315	44	35	281	72	245
грудень	29131	595	60	45	389	113	1177
січень	30813	682	60	45	403	161	1186
лютий	41339	873	68	48	471	219	1539
березень	43591	963	75	48	529	219	1805
квітень	47321	1121	83	52	691	232	2304

Аналіз динаміки використання елементів ЕНК дозволив з'ясувати, що викладачі під час наповнення навчальними матеріалами віддають перевагу файлам з готовими матеріалами, які є найбільш ресурсоемними та швидко вичерпують наявний хостінговий простір, що змушує встановлювати обмеження на розмір файлів, що завантажуються. Отже, за результатами аналізу рекомендується використовувати зовнішні репозиторії для збереження файлів з відповідними посиланнями на їх завантаження. Найменш популярні у викладачів «Сторінки», які потребують створення в онлайн-режимі безпосередньо у системі з використанням онлайн-редактора чи розмітки html, що є складним для непідготовлених користувачів системи.

III Результати

Для швидкої інтеграції системи в освітній простір закладу вищої освіти запропоновано таку схему взаємодії, як на рис. 4, що уможливило мінімізацію змін функціоналу підрозділів під час упровадження та виконання налаштування системи спільними зусиллями усіх користувачів, незалежно від інших структурних підрозділів.

Запропонована у роботі методика та послідовність упровадження системи онлайн-навчання, створене програмне забезпечення для автоматизації аналізу динаміки наповнення системи електронними навчальними курсами, зібрана статистика та її аналіз дозволили оптимізувати упровадження, скоротити терміни тестування системи та зменшити фінансові витрати на упровадження.

На різних етапах упровадження системи онлайн-навчання [13] у Кременчуцькому національному університеті було проведено опитування учасників системи для з'ясування їх готовності до упровадження та прийняття нової форми організації навчального процесу. Результати опитування наведено у таблиці 2. Тут «1-й етап» відповідає стану упровадження, коли система була створена, налаштована, а її учасники ознайомлені з можливостями системи та її перевагами та почали нею користуватися (листопад-грудень), «2-й етап» – більшість викладачів створили власні ЕНК у системі та всі учасники опитування випробували її можливості (березень-квітень). Дані у таблиці 2 наведені у відсотках від загальної кількості опитаних. Опитування проводилось анонімно без ідентифікації учасників засобами системи онлайн-навчання. Питання з позначкою (*) передбачало можливість вибору кількох варіантів відповідей, а усі інші – тільки один варіант.

Рис. 4. Структурна схема інтеграції системи онлайн-навчання у ЗВО

Табл. 2. Результати опитування користувачів онлайн-системи на прикладі «krnu.org»

Питання та варіанти відповіді	Результати опитування	
	1-й етап	2-й етап
<i>Чи потрібна система онлайн-навчання університету?</i>		
Так, безумовно потрібна	81,4%	94,4%
Ні, не потрібна	12,9%	0%
Не визначився(лась)	5,7%	5,6%
<i>Укажіть зручні для вас способи використання системи (*)</i>		
Можливість доступу до навчальних матеріалів	76,5%	88,9%
Можливість онлайн-консультацій	38,2%	44,4%
Проведення (проходження) онлайн тестування	69,1%	77,8%
Онлайн здавання та перевірка завдань	66,2%	83,3%
Електронні журнали відвідування занять та оцінювання	44,1%	55,6%
Контроль та організація самостійної роботи	39,7%	55,6%
Інше	7,4%	5,6%
<i>Чи сприятиме онлайн система покращенню якості навчання?</i>		
Так, однозначно	66,7%	66,7%
Ні, не сприятиме	20,3%	22,2%
Не визначився(лась)	13%	11,1%
<i>Загальна оцінка системи (функціональність, дизайн, зручність)</i>		
Оцінка «1» – дуже погано	10%	0%
Оцінка «2» – погано	7,1%	5,6%
Оцінка «3» – задовільно	17,1%	27,8%
Оцінка «4» – добре	41,4%	11,1%
Оцінка «5» – відмінно	24,3%	55,6%
<i>Хто ви?</i>		
Викладач	30%	33,3%
Студент	65,7%	66,7%
Випадковий відвідувач	4,3%	0%

Аналіз результатів опитування показує, що використання системи у реальних умовах та отриманий досвід змінює ставлення до неї учасників і надає розуміння про можливі варіанти використання. Результати опитування показали, що користувачі насамперед оцінили можливості використання системи для зручного забезпечення студентів навчальними матеріалами та можливість проведення тестування, та здавання і оцінювання виконаних робіт онлайн.

IV Обговорення

Модульна структура Moodle, побудованої на основі плагінів, дозволяє на початковому етапі впровадження створити мінімальну конфігурацію системи та розширювати її можливості поступово за потреби. Саме це спрощує адаптацію викладачів до керування власними ЕНК і користування онлайн-системою, не відволікаючи їх на різноманітні зайвих налаштувань. Набутий досвід дозволяє авторам рекомендувати послідовне впровадження функціоналу системи на платформі Moodle. Моніторинг уподобань викладачів під час впровадження завдяки розробленим кодам запитів дозволяє розробникам системи спрямовувати зусилля на розвиток найбільш затребуваного функціоналу, адаптуючи можливості системи до потреб конкретної спільноти користувачів. Конфігурація плагінів Moodle-системи залежить від переліку ЕНК, що додаються до системи. Наприклад, ЕНК математичного спрямування потребують установлення онлайн-редакторів для набору математичних формул, а ЕНК з хімії чи біології – редакторів для набору хімічних формул. Також ЕНК впливають і на типи тестових питань, яким викладачі надають перевагу під час складання тестів. Розробникам системи онлайн-навчання потрібно враховувати це конфігуруючи структуру системи онлайн-навчання. Установлювати усі можливі варіанти плагінів недоцільно, оскільки це переобтяжує систему, ускладнює її використання, уповільнює, зменшує надійність.

Статистичний аналіз даних моніторингу активності користувачів системи онлайн-навчання дозволяє стверджувати, що тільки приблизно 20% викладачів використовують до 80% функціонала системи та створюють близько 80% контенту навчальних матеріалів, що відповідає розподілу Паретто. Переважно такий розподіл обумовлений рівнем комп'ютерної підготовки викладачів і усвідомленням ними можливостей використання системи онлайн-навчання для викладання конкретних навчальних дисциплін. Тому розробникам систем онлайн-навчання немає сенсу збільшувати можливості системи, не змінивши відсотки такого розподілу завдяки проведенню практичних занять з викладачами для отримання ними відповідних компетенцій. Під час таких занять слід приділяти увагу й психологічним аспектам через побоювання викладачів виглядати некомпетентними у очах своїх студентів, яким інколи простіше опановувати комп'ютерні технології, ніж викладачам. Також під час впровадження систем онлайн-навчання слід враховувати віковий розподіл викладацького складу у ЗВО, що теж впливає на швидкість опанування новітнім програмним забезпеченням для створення ЕНК.

Інша проблема, виявлена під час використання системи онлайн-навчання, що потребує подальшого вивчення, полягає у тому, що змінюється розподіл часу, який витрачає викладач на підготовку ЕНК. Безумовно, створення повноцінного ЕНК курсу, який впроваджується уперше, потребує для підготовки значно більше зусиль і часу, ніж для звичайного курсу. Викладач може очікувати на компенсацію цих витрат у разі повторного та багаторазового використання ЕНК у наступних семестрах та унаслідок зменшення часових витрат на видачу навчальних матеріалів і перевірку завдань, задач, тестів. Проблема вимірювання часових витрат, а унаслідок цього і фінансових, на створення ЕНК досліджувалась у роботах [16,17], але до сьогодні ще не існує усталених методик. Можна тільки рекомендувати створювати у першу чергу ті ЕНК, які будуть неодноразово використовуватися викладачем або потребують значних витрат на перевірку завдань і розраховані на викладання для декількох груп студентів.

Наявна іще одна проблема – опанування викладачами нових методик проведення навчальних занять з використанням інформаційно-медійних технологій, що використовуються у системах онлайн-навчання. Наприклад, студент отримує доступ до електронних матеріалів лекцій та витрачає потребу писати конспекти, і з'являється можливість інтерактивної взаємодії студента з навчальним матеріалом, виконання онлайн вправ, можливість демонстрації відео- та медійних навчальних матеріалів. З одного боку, це урізноманітнює вміст навчальних матеріалів, а з іншого боку, збільшує інформаційне навантаження студента. Методики викладання з використанням інформаційно-медійних технологій

досліджували Бріскін Ю.А., Полат Є.С., Собаєва О.В., Беляєва Н.В. та інші. Але ці дослідження потребують подальшого розвитку через постійне удосконалення можливостей зазначених технологій. Наприклад, у Moodle з'являються нові плагіни, які дозволяють використовувати нові типи тестів і форми проведення онлайн-занять. Кількість таких нових плагінів, які можуть впливати на організацію навчання та методики подання навчального матеріалу обчислюється не одним десятком на рік, що надає викладачу простір для творчості. Отже можна стверджувати, що розвиток інформаційно-медійних технологій сприяє упровадженню новітніх методик у навчальний процес, дозволяє використовувати нові форми та способи подання навчального матеріалу, а створена у ЗВО система онлайн-навчання потребує супроводження, постійного оновлення та навчання її користувачів.

V Висновки

Запропонована у роботі методика упровадження системи онлайн-навчання знайшла своє практичне втілення апробована під час розробки системи «krnu.org» для Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, а отриманий досвід та аналіз накопичених даних дозволяє зробити такі висновки:

- модульна структура Moodle дозволяє оптимізувати процес упровадження системи онлайн-навчання, урахувати уподобання користувачів, збирати статистичні дані про їх активність і використовувати їх для визначення стратегії подальшого розвитку системи;
- упровадження слід починати з мінімальної конфігурацією системи, аби викладачі мали можливість зосередитися на певних елементах ЕНК, наприклад, на створенні тестових завдань;
- головною проблемою упровадження системи онлайн-навчання слід вважати рівень знань викладачів та необхідність організації їх навчання за двома напрямками: підвищення загального рівня користування можливостями інформаційно-медійних технологій та опанування методиками їх використання у навчальному процесі;
- використання системи онлайн-навчання у ЗВО потребує зміни методик в організації навчального процесу та низки нормативних документів.

Упровадження системи онлайн-навчання в освітній простір ЗВО сприяє покращенню моніторингу якості викладання, дозволяє скоротити витрати на комплектування навчальних лабораторій та комп'ютерних класів обчислювальною технікою та програмним забезпеченням оскільки надає можливість використання учасниками навчання власних мобільних пристроїв (смартфонів, планшетів, ноутбуків), надає можливості для упровадження інклюзивної освіти.

Досвід упровадження системи-онлайн навчання, поданий у даній статі, сприятиме подальшому упровадженню новітніх інформаційних технологій у навчальний освітній простір закладів вищої освіти, визначить пріоритети та наявні проблеми і способи їх подолання.

Бібліографічні посилання

- [1] Serhiienko S. Innovative Technologies in Laboratory Workshop for Students of Technical Specialties/ M. Zagirnyak, S. Serhiienko, O. Chorny // Proceedings of 2017 IEEE First Ukraine Conference on Electrical and Computer Engineering (UKRCON). Kyiv, Ukraine, 2017. P. 1216–1220. IEEE Catalog Number: CFP17K03-USB.
- [2] Славко Г.В. Розробка та впровадження інтерактивної перевірки програмних кодів у системі онлайн-освіти "Математика.укр" [Електронний ресурс] / Інформатика та системні науки. 2017. URL: <http://dspace.puet.edu.ua/bitstream/123456789/5552/1/22%20Славко.pdf>. (дата звернення 04.03.2019).
- [3] Система онлайн освіти "Математика.укр" [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://математика.укр>.
- [4] Вембер В. П. Інформатизація освіти та проблеми впровадження педагогічних програмних засобів в навчальний процес / Інформаційні технології і засоби навчання, 2007. Том 3. №2 URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/262> (дата звернення: 20.03.2019).
- [5] Гончарова О. М. Інформатизація освіти як пріоритетний напрям модернізації освіти в умовах інформаційного суспільства / Проблеми сучасної педагогічної освіти. Ялта: РВВ КДПІ, 2005. Вип.7. Ч.1. С. 59-64.
- [6] Кремень В. Г. Інформатизація освіти – провідний напрям підвищення результативності навчального процесу / Комп'ютер у школі та сім'ї, 2011. Вип. 1. С. 3-6.
- [7] Осадчий В. В. Педагогічні засади професійного консультування молоді засобами Інтернет: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. К., 2005. 213 с.
- [8] Рамський Ю. С. Інформаційне суспільство. Інформатизація освіти / Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: зб. наук. праць. К.: НПУ ім. МП Драгоманова, 2003. Вип. 7. С. 16-28.

- [9] Биков В. Ю. Хмарна комп'ютерно-технологічна платформа відкритої освіти та відповідний розвиток організаційно-технологічної будови ІТ-підрозділів навчальних закладів / Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. Харків: НТУ "ХПІ", 2013. № 1. С. 81-98.
- [10] Коврижкін О. Г. Проблема інформатизації адміністративних процесів в навчальних закладах / Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. К: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. Вип. 4. С. 139-143.
- [11] Мокін Б. І., Грабко В. В., Месюра В. І., Юхимчук С. В. Досвід використання інтернет-технологій у Вінницькому державному технічному університеті / Вінницький державний технічний університет. URL: <http://vntu.edu.ua/ies2000/doclad/a/a03.htm> (дата звернення 04.03.2019).
- [12] Адамова І. З., Уграк М. І. Використання Інтернет-технологій у навчальному процесі // Вісник Чернівецького торговельно-економічного інституту. Економічні науки. 2014. № 1. С. 374-379.
- [13] Система онлайн-навчання. КрНУ URL: <http://krnu.org>. (дата звернення 04.03.2019).
- [14] LMS Moodle. URL: <http://moodle.org>. (дата звернення 04.03.2019).
- [15] Славко Г. В., Решетило В. В., Шевченко С. В. Розробка та інтеграція плагінів математичного спрямування у систему дистанційної освіти Moodle / Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського. 2017. Вип. 2(1). С. 48-53.
- [16] Седун А. М., Горбачева В. А. Обоснование стоимости дистанционного обучения в вузе / Вестн. БГЭУ. 2010. № 6. С. 53–61.
- [17] Ernst Z Rothkopf, Costs of asynchronous distance ventures, Economics of Education Review, Volume 22, Issue 4, 2003, Pages 439-443.

References

- [1] Zagirnyak, M., Serhiienko, S., Chornyi, O. (2017). Innovative Technologies in Laboratory Workshop for Students of Technical Specialties/ // Proceedings of 2017 IEEE First Ukraine Conference on Electrical and Computer Engineering (UKRCON). – Kyiv, Ukraine., P. 1216–1220. IEEE Catalog Number: CFP17K03-USB.
- [2] Slavko, H. V. (2017). Rozrobka ta vprovadzhennya interaktyvnoyi perevirky prohramnykh kodiv u systemi onlayn-osvity "Математика.укр" / Informatyka ta systemni nauky. URL: <http://dspace.puet.edu.ua/bitstream/123456789/5552/1/22%20Славко.pdf> (accessed 04.03.2019). [in Ukrainian]
- [3] Systema onlayn osvity "Математика.укр" URL: <http://математика.укр>. (accessed 04.03.2019). [in Ukrainian]
- [4] Vember, V. P. (2007). Informatyzatsiia osvity ta problemy vprovadzhennia pedahohichnykh prohramnykh zasobiv v navchalnyi protses. available / Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia, Vol. 3. №2. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itit/article/view/262> (accessed 20.03.2019). [in Ukrainian]
- [5] Goncharova, O. M. (2005). Informatyzatsiia osvity yak priorytetnyi napriamok modernizatsii osvity v umovakh informatsiinoho suspilstva. Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity, Yalta, Iss. 7, Part 1, pp. 59–64. [in Ukrainian]
- [6] Kremen, V. G. (2011). Informatyzatsiia osvity – providnyi napriam pidvyshchennia rezultatyvnosti navchalnoho protsesu. Komp' yuter u shkoli ta sim' yi, Iss. 1. pp. 3–6. [in Ukrainian]
- [7] Osadchiiy, V. V. (2005). Pedahohichni zasady profesiinoho konsultuvannia molodi zasobamy Internet [Pedagogical bases of professional consulting of young people by Internet facilities] (Dys. kand. ped. nauk), Institute of pedagogy and psychology of vocational education Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv. [in Ukrainian]
- [8] Ramsky, Yu. S. (2003). Informatsiine suspilstvo. Informatyzatsiia osvity / Kompiuterno-orientovani systemy navchannia, NPU after M.P. Drahomanov, Kyiv, Iss. 7, pp. 16–28. [in Ukrainian]
- [9] Bykov, V. Iu. (2013). Khmarna kompiuterno-tekhnologichna platforma vidkrytoi osvity ta vidpovidnyi rozvytok orhanizatsiinetekhnologichnoi budovy IT-pidrozdiliv navchalnykh zakladiv. Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy: filosofii, psykhologii, pedahohika, sotsiologii, Kharkiv, NTU "KhPI", Iss. 1, pp. 81–98. [in Ukrainian]
- [10] Kovryzhkin, O. G. (2001). Problema informatyzatsii administratyvnykh protsesiv v navchalnykh zakladakh / Kompiuternoorientovani systemy navchannia, NPU after M.P. Drahomanov, Kyiv, Iss. 4, pp. 139–143. [in Ukrainian]
- [11] Mokin, B. I., Hrabko, V. V., Mesyura, V. I., Yuhymchuk, S. V. (2000). Dosvid vykorystannya internet-tekhnologiy u Vinnyts'komu derzhavnomu tekhnichnomu universyteti / Vinnyts'kyi derzhavnyi tekhnichnyi universytet. URL: <http://vntu.edu.ua/ies2000/doclad/a/a03.htm>. [in Ukrainian]
- [12] Adamova, I. Z., Uhrak, M. I. (2014). Vykorystannya Internet-tekhnologiy u navchal'nomu protsesi // Visnyk Chernivets'koho torhovel'no-ekonomichnoho instytutu. Ekonomichni nauky. Iss. 1. pp. 374–379. [in Ukrainian]
- [13] Systema onlayn-navchannia KrNU. URL: <http://krnu.org>. (accessed 04.03.2019). [in Ukrainian]
- [14] LMS Moodle. URL: <http://moodle.org> (accessed 04.03.2019).
- [15] Slavko, H. V., Reshetylo, V. V., Shevchenko, S. V. (2017). Rozrobka ta intehratsiya plahiniv matematychnoho spryamuvannya u systemu dystantsiynoyi osvity Moodle. Visnyk Kremenchuts'koho natsional'noho universytetu imeni Mykhayla Ostrograds'koho. Iss. 2(1). pp. 48–53. [in Ukrainian]
- [16] Sedun, A. M., Gorbacheva, V. A. (2010). Obosnovaniye stoimosti distantsionnogo obucheniya v vuze. Vestnik BGEU. Iss. 6. pp. 53–61. [in Russian]
- [17] Ernst, Z. Rothkopf (2003). Costs of asynchronous distance ventures, Economics of Education Review, Volume 22, Issue 4. pp. 439–443.

Славко Геннадій Володимирович,

к.т.н., доцент, заступник директора навчально-наукового інституту механіки і транспорту, доцент кафедри «Інформатика і вища математика», Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, вул. Першотравнева, 20, м. Кременчук Полтавської обл., Україна, 39600..
Тел. +38(05366)-3-21-01, E-mail: krnu@i.ua

Slavko Gennadii Volodymyrovych,

Ph.D., associate professor, deputy director of the Educational and Scientific Institute of Mechanics and Transport, associate professor of the department "Informatics and Higher Mathematics", Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University, vul. Pershotravneva, 20, Kremenchuk, Poltava Region, Ukraine.
Tel. +38(05366)-3-21-01. E-mail: krnu@i.ua

Сергієнко Сергій Анатолійович,

к.т.н., доцент, проректор з науково-педагогічної роботи і новітніх технологій в освіті, доцент кафедри «Системи автоматичного управління та електропривод», Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, вул. Першотравнева, 20, м. Кременчук Полтавської обл., Україна, 39600.
Тел. +380984334771, E-mail: sergsa@kdu.edu.ua

Serhiienko Serhii Anatoliiovych,

Cand.Sc. (Eng.), Associate Professor, Pro-rector, Associate Professor of Automatic Control Systems and Electric Drive Department, Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University, vul. Pershotravneva, 20, Kremenchuk, Poltava Region, Ukraine.
Tel. +380984334771 E-mail: sergsa@kdu.edu.ua

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3977-5239>

Researcher ID: O-6912-2018

Scopus ID: 57196471214

Citation (APA):

Slavko, G., Serhiienko, S. (2019). Experience of applying and integrating of the online education system on a base of Moodle platform into the university's educational environment. Engineering and Educational Technologies, 7 (2), 126–136. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.13>

Цитування (ДСТУ 8302:2015):

Славко Г. В., Сергієнко С. А. Досвід упровадження та інтеграції системи онлайн-навчання на платформі Moodle у освітній простір університету / Інженерні та освітні технології. 2019. Т. 7. № 2. С. 126–136. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.13>

Обсяг статті: сторінок – 11 ; умовних друк. аркушів – 1,593.

DOI <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.14>
UDC 378:14

Study of general technical disciplines via interactive audiovisual tools in conditions of informational and educational environment

Dotsenko N.*

Mykolayiv National Agrarian University, Mykolayiv, Ukraine

Received: 15.03.2019

Accepted: 16.04.2019

Abstract. The study of general technical disciplines for the future engineers training of requires the use of interactive audiovisual tools. Such tools can offer an informational and educational environment. The use of interactive audiovisual tools enhances the quality of theoretical and practical provisions of general technical disciplines. To prepare applicants of higher education in engineering specialties it is expedient to form modern electronic interactive manuals for on disciplines studying in the conditions of the informational and educational environment. Such resources are assistance in mastering both theoretical material and course navigation, which provides interactive electronic learning tools for performing tasks in an informational and educational environment. The tasks for higher education applicants are performed directly in the audience using gadgets or personal computers. The final score is formed from the points obtained in the audience and the rating of higher education applicants during the study in the informational and educational environment. It is expedient to provide information in the informational and educational environment with the help of QR-codes in the methodical literature for studying in the informational and educational environment. General technical disciplines require the mastering of theoretical knowledge, reinforcement by their practical calculations and testing them experimentally. Theoretical positions of general technical disciplines are expedient to learn through lectures with audiovisual accompaniment. Practical tasks are performed on the basis of multimedia materials for practical work, and simplification and automation in performing calculations can be done using online calculators, modeling and design tools. The experimental part in the study of general technical disciplines must be supported by video clips and the implementation of interactive laboratory work. The outlined approach can help in qualitative mastering of educational content in the chosen specialty and reinforcement of engineering skills of higher education applicants.

Key words: engineering training, educational environment, audiovisual content, mobile learning, information and communication facilities.

Вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища за допомогою інтерактивних аудіовізуальних засобів

Доценко Н. А.

Миколаївський національний аграрний університет, Миколаїв, Україна

Анотація. Вивчення загальнотехнічних дисциплін при підготовці майбутніх інженерів потребує використання інтерактивних аудіовізуальних засобів. Такі засоби може запропонувати інформаційно-освітнє середовище. Використання інтерактивних аудіовізуальних засобів підвищує якість засвоєння теоретичних і практичних положень загальнотехнічних дисциплін. Для підготовки здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей доцільно формувати сучасні електронні інтерактивні посібники по дисциплінам для вивчення кожної в умовах інформаційно-освітнього середовища. Такі посібники є допомогою в опануванні як теоретичного матеріалу, так і навігацією по курсу, де представлені інтерактивні електронні навчальні інструменти для виконання завдань в умовах інформаційно-освітнього середовища. Такі завдання здобувачі вищої освіти виконують прямо в аудиторії за допомогою гаджетів або персональних комп'ютерів. Підсумкова оцінка формується з балів, отриманих в аудиторії та рейтингу здобувачів вищої освіти під час навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища. Подавати інформацію в умовах інформаційно-освітнього середовища доцільно за

*

Corresponding Author: Dotsenko Nataliia. Tel. +38(095)174-84-74. E-mail: dotsenkona@outlook.com
Mykolayiv National Agrarian University,
vul. Heorhiia Honhadze, 9, m. Mykolaiv, Ukraine, 54020.

Відповідальний автор: Доценко Наталія андріївна. +38(095)174-84-74. E-mail: dotsenkona@outlook.com
Миколаївський національний аграрний університет,
вул. Георгія Гонгадзе, 9, м. Миколаїв, Україна, 54020.

допомогою QR-кодів в методичній літературі для навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища. Загальнотехнічні дисципліни потребують засвоєння теоретичних знань, підкріплення їх практичними розрахунками та перевірки їх експериментальним шляхом. Теоретичні положення загальнотехнічних дисциплін доцільно опановувати за допомогою лекцій з аудіовізуальним супроводом. Практичні завдання виконуються на основі мультимедійних матеріалів до практичних робіт, а спрощення та автоматизацію у виконанні розрахунків можна виконувати за допомогою онлайн-калькуляторів, засобів моделювання та проектування. Експериментальну частину при вивченні загальнотехнічних дисциплін необхідно підкріплювати відеороліками та виконанням інтерактивних лабораторних робіт. Окреслений підхід здатен допомогти в якісному опануванні навчального контенту за обраним фахом та підкріпленню інженерних навичок здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: інженерна підготовка, навчальне середовище, аудіовізуальний контент, мобільне навчання, інформаційно-комунікаційні засоби.

Изучение общетехнических дисциплин в условиях информационно-образовательной среды с помощью интерактивных аудиовизуальных средств

Доценко Н. А.

Николаевский национальный аграрный университет, Николаев, Украина

Аннотация. Изучение общетехнических дисциплин при подготовке будущих инженеров требует использования интерактивных аудиовизуальных средств. Такие средства может предложить информационно-образовательная среда. Использование интерактивных аудиовизуальных средств повышает качество усвоения теоретических и практических положений общетехнических дисциплин. Для подготовки соискателей высшего образования инженерных специальностей целесообразно формировать современные электронные интерактивные пособия по дисциплинам для изучения каждой в условиях информационно-образовательной среды. Такие пособия являются помощью в овладении как теоретическим материалом, так и навигацией по курсу, где представлены интерактивные электронные учебные инструменты для выполнения задач в условиях информационно-образовательной среды. Такие задачи соискатели высшего образования выполняют прямо в аудитории с помощью гаджетов или персональных компьютеров. Итоговая оценка формируется из баллов, полученных в аудитории и рейтинга соискателей высшего образования во время обучения в условиях информационно-образовательной среды. Подавать информацию в условиях информационно-образовательной среды целесообразно с помощью QR-кодов в методической литературе для обучения в условиях информационно-образовательной среды. Общетехнические дисциплины требуют усвоения теоретических знаний, подкрепления их практическими расчетами и проверки их экспериментальным путем. Теоретические положения общетехнических дисциплин целесообразно осваивать с помощью лекций с аудиовизуальным сопровождением. Практические задания выполняются на основе мультимедийных материалов к практическим работам, а упрощение и автоматизацию в выполнении расчетов можно выполнять с помощью онлайн-калькуляторов, средств моделирования и проектирования. Экспериментальную часть при изучении общетехнических дисциплин необходимо подкреплять видеороликами и выполнением интерактивных лабораторных работ. Очерченный подход способен помочь в качественном освоении учебного контента по выбранной специальности и подкреплению инженерных навыков соискателей высшего образования.

Ключевые слова: инженерная подготовка, учебная среда, аудиовизуальный контент, мобильное обучение, информационно-коммуникационные средства.

I Вступ

Задоволення нових запитів суспільства в підготовці інженера вимагає перебудови всієї роботи сучасного закладу вищої освіти. Найважливіші вимоги, які пред'являє до системи освіти сучасність, - глобалізація і інтернаціоналізація, стандартизація та уніфікація, відкритість і доступність, висока якість освітніх послуг, що забезпечують конвертованість освіти, соціальну та професійну мобільність майбутнього інженера, його конкурентоспроможність та навчання за допомогою інноваційних технологій. Інноваційні технології - це ті, які передбачають не стільки освоєння дисципліни, скільки формування компетенцій, для чого використовують активні та інтерактивні методи навчання. До таких технологій належать, наприклад, інформаційно-комунікаційні технології (залучення комп'ютеризації у вивченні технічних дисциплін), особистісно-орієнтовані технології (розвиваючі природні дані учнів,

комунікативні здібності), дидактичні (використання нових прийомів, методів в навчальному процесі) та ін.

При підготовці сучасних інженерів виникає необхідність перетворення системи підготовки, постає потреба в нових підходах, які пов'язані з міждисциплінарністю навчання та використанням сучасних інтерактивних технологій. Такий рівень підготовки здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей забезпечується в умовах інформаційно-освітнього середовища. Одним із інтерактивних аудіовізуальних засобів інформаційно-освітнього середовища є **мобільні додатки**. У міру зміни освітніх практик та технологічних інструментів, навчання з використанням мобільно-планшетних технологій, продовжує розвиватися. У 2018 році акцент робиться на різних аспектах, починаючи від того, як здобувачі вищої освіти отримують доступ до змісту, як визначається ідея «навчального плану». Технології, такі як планшети, мобільні телефони, персональні комп'ютери, програми та доступ до Інтернету, полегшують перехід до мобільного навчання, але занурення в мобільне навчальне середовище виходить за рамки інструментів для навчання [1, 2].

Багаторічний досвід щодо розроблення й теоретичного обґрунтування електронних освітніх ресурсів був узагальнений у працях В. Ю. Бикова [3]. Теоретичні основи застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання досліджувались у роботах Ю. С. Рамського [4], С. О. Семерікова [5], Ю. В. Триуса [6] та інших дослідників.. Теорія та методики використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні фізико-математичним дисциплінам розроблялись у роботах В. І. Клочка [7], О. В. Співаковського [8] та інших. Вакалюк Т. А. [9] вивчав хмарно орієнтовані засоби навчання. Опису моделювання і проектування освітнього середовища закладів вищої освіти присвячені роботи А.М. Гуржій, М.П. Шишкіної [10]. У працях О. М. Самойленка, І. В. Бацуровської [11] визначались засоби модернізації освітніх технологій в умовах інформаційно-освітнього середовища. Методики створення та використання інформаційно-комунікаційних технологій в інформаційному освітньому середовищі закладу вищої освіти розроблені за участю О.Г. Глазунової [12], Н.В. Морзе [13], Е. Smyrnova-Trybulska [14]. Наукові дослідження, присвячені проблемі вивчення та викладання загальнотехнічних дисциплін, досліджував Авраменко О. Б. В працях науковця відзначається необхідність встановлення і розвитку міжпредметних зв'язків і взаємодій, до реалізації політехнічного принципу викладання, до відображення об'єктивно існуючих зв'язків науки і виробництва, тобто науки, техніки і технології [15]. Але недостатню увагу було приділено вивченню загально технічних дисциплін як базової підготовки здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей в умовах інформаційно-освітнього середовища за допомогою інтерактивних аудіовізуальних засобів.

В ході нашого дослідження можливо висунути декілька гіпотез. По-перше, використання комп'ютерно-планшетних додатків та інтерактивних аудіовізуальних засобів підвищить якість виконання робіт. По-друге, використання лекцій з аудіовізуальним супроводом дасть змогу підвищити якість засвоєння матеріалу. По-третє, використання онлайн-калькуляторів та засобів моделювання та проектування дасть змогу збільшити кількість часу для вирішення і опрацювання різних типів задач, не витрачаючи час на розрахунки.

Мета роботи: охарактеризувати інтерактивні аудіовізуальні засоби для вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища.

II Матеріал і методи дослідження

У процесі розробки системи інтерактивних аудіовізуальних засобів для вивчення загальнотехнічних дисциплін, спрямованих на забезпечення якості підготовки майбутніх інженерів у закладах вищої освіти, нами було проаналізовано використання цих засобів в умовах інформаційно-освітнього середовища та ефективність підготовки майбутніх фахівців за умови користування цими інструментами. Використовувались такі методи дослідження: опитування та анкетування здобувачів вищої освіти та моніторинг їх оцінок в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища за допомогою мобільно-планшетних пристроїв підтримує постійний доступ до процесу навчання. Це може бути на таких пристроях, як телефон, ноутбук або планшет. З появою мобільного навчання, освітні системи змінюються. Можна запропонувати тексти, відео чи аудіо. Здобувачі вищої освіти мають можливість підготувати домашнє завдання, переглянувши відео, яке викладач поставив онлайн. Варіант

з більшим ступенем взаємодії можливий, коли використовуються мобільні пристрої під час занять. Зокрема є можливість отримати прямий зворотний зв'язок під час навчання вдома. Також викладачі можуть взаємодіяти із здобувачами вищої освіти під час лекцій [16].

Існує велика кількість допоміжного контенту, який може покращити освітній процес, але він не завжди використовується. Для успішного використання цього контенту необхідний куратор, який на основі спеціалізованих знань, об'єднує відповідні навчальні засоби та шляхи для здобувачів вищої освіти. Важливим заходом у розвитку мобільного навчання є надання здобувачам вищої освіти можливості внести свій внесок та збагатити програму куратора. Використання аудіовізуальних матеріалів збільшується в геометричній прогресії під час навчання. Інтерактивне навчання на основі відеоролика пропонує набагато вищий рівень залученості та досвіду навчання, а також зростає рівень як формального, так і неформального навчання. Для створення навчального контенту зручними є мобільні додатки, оскільки вони оптимізовані для мобільних пристроїв. Вони пропонують додаткову гнучкість навчання, оскільки здобувачі вищої освіти можуть завантажувати навчальний контент і переглядати його в автономному режимі. Використання гейміфікації для навчання є зручним з розширенням перегляду навчального контенту на мобільних пристроях. Навчання з використанням мобільно-планшетних засобів надає можливість доступу до освітнього контенту, в умовах інформаційно-освітнього середовища можна забезпечити роботу колег, експертів, ознайомитись з достовірними джерелами для опрацювання відповідних тем. Воно може бути активоване за допомогою смартфона або планшета, ноутбука або особистого комп'ютера, але доступ є постійним, що, у свою чергу, перекладає навантаження для вивчення на здобувача вищої освіти. Мобільне навчання розширює доступ до різноманітних інструментів для подачі навчального контенту [17, 18]. Хмарні технології є засобом забезпечення мобільності. Маючи доступ до хмари, для здобувачів вищої освіти всі джерела даних та навчальні матеріали є постійно доступні, що дозволяє досягати раніше недоступних рівнів навчання та співпраці. Прозорість є продуктом підключення, мобільності та співпраці. Оскільки планування, мислення, продуктивність та відображення є мобільними та цифровими, вони отримують безпосередню аудиторію як з місцевих, так і з глобальних спільнот через платформи соціальних мереж. Для вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища (рис. 1).

Рис.1. Схема вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища навчання з використанням мобільно-планшетних засобів

Схема вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища за допомогою практикумів для навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища здійснюється наступним чином: здобувачі вищої освіти ознайомлюються попередньо з теоретичним матеріалом. Потім в аудиторії вони починають практичне виконання завдань, які представлені в навчальному посібнику за допомогою QR-кодів. Здобувачі вищої освіти, за допомогою додатків для зчитування QR-кодів переходять на відповідний розділ курсу та приступають до виконання завдань на мобільному телефоні, що представлені за допомогою інтерактивних електронних інструментів, а саме: мультимедійні презентації до практичних робіт, інтерактивні лабораторні роботи, лекції з аудіовізуальним супроводом, інтерактивні комп'ютерні навчальні тренажери тощо. Виконавши з мобільного телефону завдання, інформаційно-освітнє середовище формує оцінку для здобувачів вищої освіти та статистичні показники щодо виконання завдання для викладача. Таким чином, для майбутніх

інженерів формується рейтинг під час навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища, який впливає на підсумкову оцінку.

Тобто, для того, щоб опанувати аспекти загальнотехнічних дисциплін необхідно окрім засвоєння теоретичних знань, підкріплення їх практичними розрахунками та перевірки їх експериментальним шляхом. Опанування такої великої кількості матеріалу здійснюється за наступною схемою (рис. 2).

Рис. 2. Схема вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища

III Результати

Вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища за схемою, представленою на рис.2 потребує використання інтерактивних аудіовізуальних засобів. Вони можуть подаватись в методичній літературі з дисципліни за допомогою QR кодів. Загальний вигляд курсу та представлення завдань в методичній літературі показані на рис.3. Наприклад, навчальний курс з дисципліни «Механіка матеріалів і конструкцій» вміщує в себе: лекції з аудіовізуальним супроводом, інтерактивні комп'ютерні навчальні тренажери, мультимедійні презентації до практичних робіт, інтерактивні лабораторні роботи. Кожна лекція доповнюється інтерактивним контентом, інтерактивні лабораторні роботи супроводжуються QR кодом на інтерактивний аудіовізуальний контент. Самостійна робота з модуля може вміщувати перелік рекомендованої літератури, посилання на візуальний контент тощо.

Наприклад, в курсах механіки матеріалів і конструкцій, прикладної та інженерної механіки необхідно: побудувати епюру; підібрати поперечний переріз та розміри; визначити деформацію поперечних перерізів. Для вивчення теоретичної частини цього питання передивляємося лекцію з аудіовізуальним супроводом та проходимо тестовий навчальний тренажер (рис. 4).

Для виконання експериментальної частини роботи використовується відео контент за допомогою якого виконуються інтерактивні лабораторні роботи (рис. 5).

Рис. 3. Загальний вигляд курсу з дисципліни «Механіка матеріалів і конструкцій» та використання QR-кодів для подачі аудіовізуального контенту

Рис. 4. Лекція з аудіовізуальним супроводом та тестовий навчальний тренажер до неї

Для практичного розрахунку лабораторної роботи з дисципліни «Механіка матеріалів і конструкцій» на тему «Центральний розтяг-стиск» використовуємо мультимедійну презентацію та онлайн-калькулятор епюр (рис. 6). Для користування ним необхідно ввести вихідні дані. Для отримання розрахунку натискаємо «Отримати розв'язок» отримуємо докладний розв'язок, а також епюри.

Лабораторна робота 1. Випробування зразка на розтяг

Рис. 5. Інтерактивна лабораторна робота з дисципліни «Механіка матеріалів і конструкцій» на тему «Механічні властивості матеріалів» та відео інструкція щодо її виконання

Відео пз 2 Розрахунок ступінчастого стрижня на розтягання-стиснення

Умова задачі (Частина I)

Для заданого статично визначеного стрижня необхідно:

- побудувати епюру поздовжніх сил;
- із умови міцності по нормальних напруженнях підібрати поперечний переріз стрижня на кожній ступені;
- побудувати епюру нормальних напружень;
- визначити загальне подовження поперечних перерізів, прийнявши $E = 2 \cdot 10^{11}$ Па.

МІЛК

- Учасники
- Відзнаки
- Загальні відомості про курс
- МОДУЛЬ №1 Геометричні характеристики плоских перер...
 - МОДУЛЬ №2
 - Центральний розтяг і стиск
 - Лекція 3. Центральне розтягання і стиснення стрижня...
 - Лекція 4. Механічні властивості матеріалів (відео)...
 - Лекція №4 Центрального розтяг - стиск строков
 - Лекція №5 Механічні властивості матеріалів

Расчет стержней на растяжение - сжатие

Имя поле значения	Единица измерения
длина стержня	м
площадь поперечного сечения	м²
сила натяжения	Н
коэффициент Пуассона	-
модуль упругости Е	Па
температура	°C
коэффициент температурного расширения	1/°C
коэффициент теплового расширения	1/°C

Результат расчета: ΔL = ... мм

Рис. 6. Виконання практичної роботи з дисципліни «Механіка матеріалів і конструкцій» на тему «Центральний розтяг-стиск» за допомогою мультимедійної презентації та онлайн-калькулятора епюр

Результативність використання інтерактивних аудіовізуальних засобів при вивченні загальнотехнічних дисциплін здобувачами вищої освіти інженерних спеціальностей в умовах інформаційно-освітнього середовища підтверджується моніторинговими даними перевірки якості знань та набуття фахових компетентностей. На рис.7 показано діапазон оцінок здобувачів вищої освіти спеціальності «Агроінженерія» при вивченні дисципліни «Механіка матеріалів і конструкцій». По осі абсцис показана кількість учасників, що отримали оцінку, по осі ординати – діапазон балів за завдання (від 1 до 10).

Рис. 7. Діапазон оцінок здобувачів вищої освіти спеціальності «Агроінженерія» при вивченні дисципліни «Механіка матеріалів і конструкцій»

IV Обговорення

Відкритий доступ до інформаційних технологій підвищує продуктивність і конкурентоспроможність будь-якого фахівця і вимагає значних змін у системі освіти. Один з найбільш інноваційних підходів в освіті - це гейміфікація навчання, яка має значні можливості для підвищення зацікавленості здобувачів вищої освіти [24]. Вивчення професійної підготовки майбутніх фахівців з інженерних спеціальностей за допомогою розвитку системи навчально-методичних комплексів забезпечують процес інтелектуальної мобільності в освітньому середовищі сучасного технічного університету [25]. Підвищення мотивації здобувачів вищої освіти до навчання стримується обмеженням досвідом упровадження анімованих графічних матеріалів. Авторами описана схема створення анімації моделі технічного об'єкта і її сприйняття в контексті підвищення мотивації [26]. Створені комп'ютерно-орієнтовані засоби враховують наявність послідовних модулів, що забезпечують багатофункціональність запропонованого навчального комплексу. Виокремлені модулі узгоджені з видами навчальної діяльності здобувача вищої освіти та сприяють цілеспрямованому управлінню дослідницькою роботою у ході фізичного практикуму і є важливим чинником в організації й керуванні самостійною роботою здобувача вищої освіти [27]. Детальніше процеси інтеграції, що стосуються загальнотехнічних дисциплін досліджувались в роботі В. Курка [28]. Ми погоджуємося з його твердженням, що: оптимальна підготовка фахівців відповідно до сучасних потреб та вимог суспільства, підвищення мобільності випускника в період його професійної

діяльності, забезпечення дидактичної ефективності процесу навчання (усунення дублювання інформації в навчанні і, зменшення загальної кількості навчальних дисциплін та форм контролю знань) зумовлює інтеграцію споріднених дисциплін.

При вивченні загальнотехнічних дисциплін дуже важливим є дотримання компетентнісного підходу, але зважаючи на сучасні методики викладання. Кожне завдання може бути представлено у вигляді діаграми [19], що показує фактори та ступінь їх вплив на успішне виконання завдання. Застосування хмарних освітніх навчальних сервісів забезпечує індивідуальний підхід до навчання [20]. Здобувачі вищої освіти можуть використовувати мультимедійні технології при виконанні творчих проєктів [21]. В умовах інформаційно-освітнього середовища доцільним було б проведення відео конференції для обговорення проблемних питань при вивченні технічних дисциплін зі здобувачами вищої освіти із залученням експертів-практиків.

Відеоуроки дають змогу внести новизну в класичний навчальний процес і автоматизувати його та перерозподілити навчальний час на користь позааудиторної самостійної роботи і вивільнити лекційний час для більш повного викладу фундаментальних основ навчальних дисциплін. Здобувачі вищої освіти можуть переглядати короткі відеоуроки багаторазово з різних пристроїв, зокрема мобільних, вдома чи під час аудиторних занять [22]. Але при вивченні загальнотехнічних дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища, доцільно було б теоретичний матеріал закріпити за допомогою проходження інтерактивних комп'ютерних навчальних тренажерів. Використання платформи дистанційного навчання Moodle дає можливість викладачу зекономити час на перевірку завдань, а також забезпечує усім учасникам освітнього процесу вільний доступ до обговорення його розв'язання [23]. Практичні заняття закріплюються мультимедійними презентаціями до їх виконання, також можна підкріплювати отримані навички за допомогою засобів моделювання та проєктування та онлайн-калькуляторів. Застосування комп'ютерних інтерактивних тренажерів та віртуальних лабораторій вивчалось [1, 2], але для підготовки здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей недостатньо використовувати лише навчальні тренажери, тут необхідно поєднувати всі складові частини курсу в єдиному середовищі.

В нашому дослідженні підтверджуються гіпотези про те, що:

- важливо враховувати теоретичну, практичну та експериментальну складові та підтримувати їх за допомогою завдань, що можна виконувати в умовах інформаційно-освітнього середовища;
- необхідно враховувати фахову специфіку, адже навчання здобувачів вищої освіти загально технічним дисциплінам недостатньо розглянуто в педагогіці;
- необхідне технічне мислення і уважність. Дослідницька діяльність вимагає методичного підходу до роботи, виготовлення і реалізації, тому що загальнотехнічні дисципліни належать до інтегрованих наук, що об'єднують знання з фізики, хімії, математики, інженерної і комп'ютерної графіки, конструкційних матеріалів, електротехніки, креслення, основ стандартизації, метрології та якості продукції, основ екології, безпеки життєдіяльності, охорони праці, економіки, організації і планування виробництва тощо.

V Висновки

Вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища за допомогою інтерактивних аудіовізуальних засобів розширює можливості якісної підготовки здобувачів вищої освіти. Інтеграція навчання із використанням мобільно-планшетних засобів продовжує свій прискорений шлях росту. Для підготовки майбутніх фахівців доцільно формувати сучасні електронні інтерактивні посібники по дисциплінам для вивчення кожної дисципліни в умовах інформаційно-освітнього середовища. Такі посібники є допомогою в опануванні як теоретичного матеріалу, так і навігацією по курсу, де представлені інтерактивні електронні навчальні інструменти для виконання завдань в умовах інформаційно-освітнього середовища. Такі завдання здобувачі вищої освіти виконують прямо в аудиторії за допомогою гаджетів або персональних комп'ютерів. Підсумкова оцінка формується з балів, отриманих в аудиторії та рейтингу здобувачів вищої освіти під час навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища. Окреслений підхід здатний допомогти в якісному опануванні навчального контенту за обраним фахом.

Бібліографічні посилання

- [1] Трухин А. В. Виды виртуальных компьютерных лабораторий / Информационные технологии в высшем образовании. К, 2005. С. 58 – 67.
- [2] Белов В. В., Образцов И. В., Иванов В. К., Коноплев Е. Н. Компьютерная реализация решения научно-технических и образовательных задач. Тверь: ТвГТУ, 2015. 108 с.
- [3] Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2010; 1(15). URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt> (дата звернення 04.03.2019).
- [4] Рамський Ю. С. Про роль математики і деякі тенденції розвитку математичної освіти в інформаційному суспільстві. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. 2008; № 6 (13): С. 12–16.
- [5] Семеріков С. О. Теоретико-методичні основи фундаменталізації навчання інформатичних дисциплін у вищих навчальних закладах [дисертація]. Київ: Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова; 2009. 536 с.
- [6] Триус Ю. В. "Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах" [дисертація]. Черкаси: Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького; 2005. 649 с. ISSN: 2076-8184. Інформаційні технології і засоби навчання, 2018, Том 67, №5. 183
- [7] Ключко В. І., Бондаренко З. В. Деякі аспекти методики застосування нових інформаційних технологій під час вивчення теми «Диференціальні рівняння» у вищому технічному навчальному закладі. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. 2004; № 1(8): С.92-98.
- [8] Співаковський О. В. Теорія й практика використання інформаційних технологій у процесі підготовки студентів математичних спеціальностей. Херсон : Айлант; 2003. 229 с.
- [9] Вакалюк Т. А. Модель хмаро орієнтованої системи підтримки навчання бакалаврів інформатики. Інформаційні технології і засоби навчання. 2016; 6(56): С. 64-76. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1415/1098> (дата звернення 04.03.2019).
- [10] Биков В., Гуржій А., Шишкіна М. Концептуальні засади формування і розвитку хмаро орієнтованого навчально-наукового середовища закладу вищої педагогічної освіти. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 2018, № 50, С.20-25.
- [11] Модернізація технології навчання в умовах реформи університетської освіти : колективна монографія / за заг. ред. О.М. Самойленко, І.В. Бацуровської. Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС, 2018. 456 с.
- [12] Глазунова, "Методологічні засади створення та використання електронних навчальних ресурсів в системі вищої освіти", Інформаційні технології в економіці та природокористуванні, 2018, № 2, С. 45-55.
- [13] Morze N., Buinytska O., Kuzminska O., Glazunova O., Protzenko G., Vorotnykova I. E-learning Managers Training at Universities: Projection, Design and Efficiency Indicators / ICT in Education, Research and Industrial Applications: Integration, Harmonization and Knowledge, 2017, vol. 62, no. 6, pp. 98-113
- [14] Morze N., Smyrnova-Trybulska E., Glazunova O. Design of a University Learning Environment for SMART Education / Smart Technology Applications in Business Environments, 2107, USA: IGI Global, pp. 221-248.
- [15] Авраменко О. Б. Загальнотехнічні дисципліни як освітня модель інтеграції науки, техніки і технології / Педагогічна освіта: теорія і практика. 2013. Вип. 13. С. 209-213. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2013_13_42 (дата звернення 04.03.2019).
- [16] What Is The definition of Mobile Learning (M-learning)? URL: <https://www.easy-lms.com/knowledge-center/lms-knowledge-center/mobile-learning/item10388> (дата звернення 04.03.2019).
- [17] Asha Pandey. 10 Mobile Learning Trends For 2018. April 17, 2018. URL: <https://elearningindustry.com/mobile-learning-trends-2018> (дата звернення 04.03.2019).
- [18] 12 Principles Of Mobile Learning. URL: <https://www.teachthought.com/learning/12-principles-of-mobile-learning/> (дата звернення 04.03.2019).
- [19] Bogachov Yu.M., Ukhan P. S., Yutsevych I.S. Competency analysis in the system of computer modeling of educational tasks URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2631/1450> (дата звернення 04.03.2019).
- [20] Шевчук П. Г. Організація дослідницької роботи учнів засобами хмарних сервісів Office 365. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2468/1445> (дата звернення 04.03.2019).
- [21] Ясенко Я. В. Мультимедійний творчий проект як форма самостійної роботи студентів та чинник їх професійної соціалізації / Інформаційні технології і засоби навчання, 2019, Том 69, №1. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2435/1444> (дата звернення 04.03.2019).
- [22] Глинський Я. М., Ряхська В. А. Електронний освітній відеоресурс як тематичний засіб навчання у курсі вищої математики / Інформаційні технології і засоби навчання, 2018, Том 68, №6, С. 64-76.
- [23] Махомета Т. М., Вакалюк Т. А., Тягай І. М. Інформаційно-комунікаційні технології навчання аналітичної геометрії та лінійної алгебри майбутніх учителів фізики й інформатики / Інформаційні технології і засоби навчання. 2018. №5 (67), С. 173-186.
- [24] Glowacki J., Kriukowa Ye., Avshenjuk N. Gamification in higher education: experience of Poland and Ukraine / Advanced Education Issue 10, 2018. URL: <http://ae.fl.kpi.ua/article/view/151143/152042> (дата звернення 04.03.2019).
- [25] Mikhnenko G., Absaliyeva Ye. The formation of intellectual mobility of engineering students through integration of foreign language education and professional training / Advanced Education, 2018, Issue 9, 33-38. URL: <http://ae.fl.kpi.ua/article/view/121057/133429> (дата звернення 04.03.2019).

- [26] Алексеев О. М., Коротун М. М., Требухов Д. В. Використання анімації як засобу підвищення мотивації навчання студентів інженерних спеціальностей / Інформаційні технології і засоби навчання, 2018, Том 65, No3. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1985/1343> (дата звернення 04.03.2019).
- [27] Величко С. П., Шульга С. В. Комп'ютерно орієнтовані засоби підтримки самостійної діяльності студентів у навчання квантової фізики / Інформаційні технології і засоби навчання, 2018, Том 65, No3. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2225/1354> (дата звернення 04.03.2019).
- [28] Курок В. П. Цілісна система загально-технічної підготовки вчителів трудового та професійного навчання: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13 00 01 / Київ пед. ін-т, Київ, 1993. 24 с.

References

- [1] Trukhyn, A. V. (2005). Vydi vrytualnykh kompiuternykh laboratoriy / Ynfarmatsyonnie tekhnolohyy v visshem obrazovanny. Kyiv, 58 – 67.
- [2] Belov, V. V., Obratsov, Y. V., Yvanov, V. K., Konoplev, E. N. (2015). Kompiuternaia realizatsiya resheniya nauchno-tekhnicheskyykh y obrazovatelnykh zadach. TvHTU, Tver, Russia, 108. [in Russian]
- [3] Bykov, V. Yu. (2010). Suchasni zavdannia informatyzatsii osvity. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia.; 1(15). URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt> (accessed 04.03.2019). [in Ukrainian]
- [4] Ramskyi, Yu. S. (2008). Pro rol matematyky i deiaki tendentsii rozvytku matematychnoi osvity v informatsiinomu suspilstvi. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya № 2: Kompiuterno-orientovani systemy navchannia.; № 6 (13): C. 12–16. [in Ukrainian]
- [5] Semerikov, S. O. (2009). Teoretyko-metodychni osnovy fundamentalizatsii navchannia informatychnykh dystsyplin u vyshchykh navchalnykh zakladakh [dysertatsiia]. Natsionalnyi pedahohichnyi un-t im. M. P. Drahomanova, Kyiv, 536. [in Ukrainian]
- [6] Tryus, Yu. V. (2018). "Kompiuterno-orientovani metodychni systemy navchannia matematychnykh dystsyplin u vyshchykh navchalnykh zakladakh" [dysertatsiia]. Cherkasy: Cherkaskyi nats. un-t im. B. Khmelnytskoho; 2005. 649 s. ISSN: 2076-8184. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, Tom 67, №5. 183. [in Ukrainian]
- [7] Klochko, V. I., Bondarenko, Z. V. (2004). Deiaki aspekty metodyky zastosuvannia novykh informatsiynykh tekhnolohii pid chas vyvchennia temy «Dyferentsialni rivniannia» u vyshchomu tekhnichnomu navchalnomu zakladi. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya №2: Kompiuterno-orientovani systemy navchannia; № 1(8): C. 92-98. [in Ukrainian]
- [8] Spivakovskiy, O. V. (2003). Teoriia y praktyka vykorystannia informatsiynykh tekhnolohii u protsesi pidhotovky studentiv matematychnykh spetsialnostei. Ailant, Kherson, 229. [in Ukrainian]
- [9] Vakaliuk, T. A. (2016). Model khmaro oriietovanoi systemy pidtrymky navchannia bakalavriv informatyky. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. 6(56), 64-76. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1415/1098> (accessed 04.03.2019). [in Ukrainian]
- [10] Bykov, V., Hurzhii, A., Shyshkina, M. (2018). Kontseptualni zasady formuvannia i rozvytku khmaro oriietovanoho navchalno-naukovoho seredovyscha zakladu vyshchoi pedahohichnoi osvity. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy, № 50, 20-25. [in Ukrainian]
- [11] Samoilenko, I. V., Batsurovskoi, O. M. (Ed.) (2018). Modernizatsiia tekhnolohii navchannia v umovakh reformy universytetskoï osvity : kolektyvna monohrafiia. OLDI-PLuS, Kherson, 456. [in Ukrainian]
- [12] Hlazunova, (2018). "Metodolohichni zasady stvorennia ta vykorystannia elektronnykh navchalnykh resursiv v systemi vyshchoi osvity", Informatsiini tekhnolohii v ekonomitsi ta pryrodokorystuvanni, № 2, 45-55. [in Ukrainian]
- [13] Morze, N., Buinytska, O., Kuzminska, O., Glazunova, O., Protsenko, G., Vorotnykova, I. (2017). E-learning Managers Training at Universities: Projection, Design and Efficiency Indicators / ICT in Education, Research and Industrial Applications: Integration, Harmonization and Knowledge, vol. 62, no. 6, 98-113.
- [14] Morze, N., Smyrnova-Trybulska, E., Glazunova, O. Design of a University Learning Environment for SMART Education. Smart Technology Applications in Business Environments, 2107, USA: IGI Global, 221-248.
- [15] Avramenko, O. B. (2013). Zahalnotekhnichni dystsypliny yak osvitalia model intehtatsii nauky, tekhniky i tekhnolohii / Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Vyp. 13. S. 209-213. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2013_13_42 (accessed 04.03.2019). [in Ukrainian]
- [16] What Is The definition of Mobile Learning (M-learning)? URL: <https://www.easy-lms.com/knowledge-center/lms-knowledge-center/mobile-learning/item10388> (accessed 04.03.2019).
- [17] Asha Pandey. 10 Mobile Learning Trends For 2018. April 17, 2018. URL: <https://elearningindustry.com/mobile-learning-trends-2018> (accessed 04.03.2019).
- [18] 12 Principles Of Mobile Learning. URL: <https://www.teachthought.com/learning/12-principles-of-mobile-learning/> (accessed 04.03.2019).
- [19] Bogacgov, Yu. M., U Khan, P. S., Yutsevykh, I. S. Competency analysis in the system of computer modeling of educational tasks. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2631/1450> (accessed 04.03.2019).
- [20] Shevchuk, P. H. Orhanizatsiia doslidnytskoi roboty uchniv zasobamy khmarnykh servisiv Office 365. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2468/1445> (accessed 04.03.2019). [in Ukrainian]
- [21] Yashenko, Ya. V. (2019). Multymediini tvorchyi proekt yak forma samostiinoi roboty studentiv ta chynnyk yikh profesiinoi sotsializatsii / Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, Tom 69, №1. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2435/1444> (accessed 04.03.2019). [in Ukrainian]

- [22] Hlynskyi, Ya. M., Riazhska, V. A. (2018). Elektronnyi osvithii videoresurs yak temotvirnyi zasib navchannia u kursi vyshchoi matematyky / Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, Tom 68, №6, 64-76. [in Ukrainian]
- [23] Makhometa, T. M., Vakaliuk, T. A., Tiahai, I. M. (2018). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii navchannia analitychnoi heometrii ta liniinoi alhebyr maibutnikh uchyteliv fizyky y informatyky / Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. №5 (67), 173-186. [in Ukrainian]
- [24] Glowacki, J., Kriukowa, Ye., Avshenjuk, N. (2018). Gamification in higher education: experience of Poland and Ukraine. Advanced Education Issue 10. URL: <http://ae.fl.kpi.ua/article/view/151143/152042> (accessed 04.03.2019).
- [25] Mikhnenko, G., Absaliyeva, Ye. (2018). The formation of intellectual mobility of engineering students through integration of foreign language education and professional training. Advanced Education, Issue 9, 33-38. URL: <http://ae.fl.kpi.ua/article/view/121057/133429> (accessed 04.03.2019).
- [26] Aliksieiev, O. M., Korotun, M. M., Triebukhov, D. V. (2018). Vykorystannia animatsii yak zasobu pidvyshchennia motyvatsii navchannia studentiv inzhenernykh spetsialnostei. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, Tom 65, No3. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1985/1343> (accessed 04.03.2019). [in Ukrainian]
- [27] Velychko, S. P., Shulha, S. V. (2018). Kompiuterno oriietovani zasoby pidtrymky samostiinoi diialnosti studentiv u navchannia kvantovoi fizyky. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, Tom 65, No3. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2225/1354> (accessed 04.03.2019). [in Ukrainian]
- [28] Kurok, V. P. (1993). Tsilisna systema zahalno-tekhnichnoi pidhotovky vchyteliv trudovoho ta profesiinoho navchannia: Avtoref. dys...kand. ped. nauk: 13 00 01. Kyiv ped. in-t, Kyiv, 24. [in Ukrainian]

Доценко Наталія Андріївна.

Кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри загально технічних дисциплін,
Миколаївський національний аграрний університет,
вул. Георгія Гонгадзе, 9, м. Миколаїв, Україна, 54020.
Тел. 0951748474. dotsenkona@outlook.com

Dotsenko Nataliia Andriivna.

Ph.D., Associate Professor, Associate Professor of General Technical Disciplines Department
Mykolayiv National Agrarian University,
vul. Heorhiia Honhadze, 9, m. Mykolaiv, Ukraine, 54020.
0951748474. dotsenkona@outlook.com

ORCID: 0000-0003-1050-8193

Researcher ID: C-5232-2017

Scopus ID: 57192819331

Citation (APA):

Dotsenko, N. (2019). Study of general technical disciplines via interactive audiovisual tools in conditions of informational and educational environment. Engineering and Educational Technologies, 7 (2), 137–148. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.14>

Цитування (ДСТУ 8302:2015):

Доценко Н. А. Вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища за допомогою інтерактивних аудіовізуальних засобів / Інженерні та освітні технології. 2019. Т. 7. № 2. С. 137–148. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.14>

Обсяг статті: сторінок – 12 ; умовних друк. аркушів – 1,738.

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

PSYCHOLOGICAL PROBLEMS AT MODERN EDUCATION

DOI <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.15>
UDC 159.942.3.–057.87

Sense of humor in process of decision-making among students

Bilous R.*, Valverde Cota B., Braha S.

Kremenchuk Mykhailo Ostrogradskyi National University, Kremenchuk, Ukraine
University of Evora, Lisbon, Portugal

Received: 12.03.2019

Accepted: 14.04.2019

Abstract. The article analyses the influence of sense of humor on decision-making among students. Analyses of constituents and stages of decision-making was performed. Main approaches to research of notion of decision-making, its particularities of forming among students were studied, and based on which the structure of decision-making was built. Meaning, components and psychological basis of researched notion of decision making were specified. Definition of “decision-making” is viewed as a necessary factor for self-realization, self-identification, self-happening, self-improving and society useful activity, which is dedicated to the development of society and forming life strategy. Notion of “humor” is defined as a quality of action, language or piece of art, that provokes fun; ability to feel fun, gladness or its reflection; as a complex of positive emotions, important component of behavior, social relationship, life experience, higher quality of strategies for solving problematic situations; universal human activity, that is revealed in all elegers of life. Importance of humor in life activity of a person is viewed. Main approaches to classifications of styles of humor are named. Psychological peculiarities of constructive humor usage in process of decision-making among students are researched. Results of performed research show that there is interconnection between styles of humor and strategies of decision-making. Gender differences in styles of humor are proven, as well as meaningful interconnection between style of humor, type of decision-making and a way of solving difficult situations among student are revealed. It is stated that affiliate, aggressive and self-not-respecting styles mostly provoke such decisions as intropunitive relation to the situation, narcotization, verbal aggression, aggression towards the objects, avoiding and procrastination. Results of research showed the usefulness to apply self-supporting style of humor for more rational ways of decision-making.

Key words: humor, styles of humor, student age, decision-making, strategies of decision-making, emotional sphere.

Почуття гумору у процесі прийняття рішень студентами

Білоус Р. М., Валверде Кота Б., Брага С. Ю.

Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, Кременчук, Україна
Університет Евора, Лісабон, Португалія

Анотація. У статті було проаналізовано питання впливу почуття гумору на прийняття рішень студентами. Зроблено аналіз складових та основних етапів прийняття рішень студентами. Досліджено основні теоретичні підходи щодо вивчення проблеми прийняття рішень та закономірності її формування у студентів, на основі яких побудовано структуру прийняття рішень. Уточнено зміст, компоненти та психологічну сутність досліджуваного феномена прийняття рішень. Розглянута дефініція «прийняття рішення» як необхідний фактор самореалізації, самоідентифікації, самоздійснення, самовдосконалення та суспільно корисної діяльності, яка спрямована на розвиток суспільства та формування життєвої стратегії. Визначено поняття «гумору» як якості дії, мови або художнього твору, що провокує веселощі; здатність сприйняття смішного, веселого або його відтворення; як комплекс позитивних емоцій, важлива складова поведінки, суспільних відносин, життєвого досвіду, підвищена якість стратегій вирішення проблемних ситуацій; універсальна людська активність, яка проявляється в усіх сферах життя. Розглянуто значення почуття гумору в життєдіяльності людини. Названо основні підходи до класифікації стилів гумору. Досліджено психологічні особливості конструктивних проявів гумору у процесі прийняття рішень студентами. Результати проведеного емпіричного дослідження свідчать про наявність взаємозв'язку стилів гумору із стратегіями прийняття рішень. Доведено наявність статевої відмінності стилів гумору, а також виявлено значущі взаємозв'язки між стилем

*

Corresponding Author: Bilous Ruslana. Tel. +38(066) 11-55-797. E-mail: bilousru63@xgmail.com
Kremenchuk Mykhailo Ostrogradskyi National University,
vul.Pershotravneva, 20, Kremenchuk, Poltava Region, Ukraine, 39600

Відповідальний автор: Білоус Руслана Миколаївна +38(066)11-55-797. E-mail: bilousru63@xgmail.com
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського,
вул. Першотравнева, 20, м. Кременчук Полтавської обл., Україна, 39600.

гумору, типом прийняття рішень та способом вирішення складних ситуацій у студентському віці. Констатовано, що афіліативний, агресивний та самозневажливий стилі гумору провокують у більшості випадків такі типи прийняття рішення, як інтрапунитивне відношення до ситуації, наркотизацію, вербальну агресію, агресію до предметів, уникнення та прокрастинацію. Результати дослідження показали доцільність використання самопідтримуючого стилю гумору для більш раціональних способів прийняття рішень.

Ключові слова: гумор, стилі гумору, студентський вік, прийняття рішень, стратегії прийняття рішень, емоційна сфера.

Чувство юмора в процессе принятия решений студентами

Белоус Р. Н., Валверде Кота Б., Брага С. Ю.

Кременчугский национальный университет имени Михаила Остроградского
Университет Евра, Лиссабон, Португалия

Аннотация. В статье был проанализирован вопрос влияния чувства юмора на принятие решений студентами. Сделан анализ составляющих и этапов принятий решений студентами. Исследованы основные подходы изучения проблемы принятия решений и закономерности её формирования у студентов, на основе которых построено строение принятия решений. Уточнено содержание, компоненты и психологическую сущность исследуемого феномена принятия решений. Рассмотрена дефиниция «принятие решений» как необходимый фактор самореализации, самоидентификации, самоусовершенствования и общественно полезной деятельности, которая направлена на развитие общества и формирование жизненной стратегии. Определено понятие «юмор» как качество действия, речи или художественного произведения, провоцирующая веселье; способность к восприятию смешного, веселого или его воспроизведению; как комплекс положительных эмоций, важная составляющая поведения, общественных отношений, жизненного опыта, повышенное качество стратегий решения проблемных ситуаций; универсальная человеческая активность, которая проявляется во всех сферах жизни. Рассмотрено значение юмора в жизнедеятельности человека. Названы основные подходы классификации стилей юмора. Исследованы психологические особенности конструктивных проявлений юмора в процессе принятия решений студентами. Результаты проведённого исследования свидетельствуют о наличии взаимосвязи стилей юмора со стратегиями принятия решений. Доказано наличие половых различий стилей юмора, а также выявлено значительные взаимосвязи между стилем юмора, типом принятия решений и способом решения сложных ситуаций у студентов. Констатировано, что аффилиативный, агрессивный и самоуничижительный стили провоцируют в большинстве случаев такие решения, как интрапунитивное отношение к ситуации, наркотизацию, вербальную агрессию, агрессию к предметам, избегание и прокрастинацию. Результаты исследования показали целесообразность использования самоподдерживающего стиля юмора для более рациональных способов принятия решений.

Ключевые слова: юмор, стили юмора, студенческий возраст, принятие решений, стратегии принятия решений, эмоциональная сфера.

I Вступ

Необхідність виваженого адекватного вибору з різноманітних альтернатив актуалізує проблему прийняття рішень для сучасної людини. Прийняття рішення – це, передусім, особистісний вибір із альтернативних, можливих варіантів, детермінований психологічною організацією особистості, за участі різнорівневих її характеристик і в той же час відображаючих цілісність особистості. Вступаючи у доросле життя, юнаки відходять від опіки батьків, починають самостійно планувати своє майбутнє життя, тому саме у студентському віці проблема прийняття рішень є однією із найважливіших. Саме почуття гумору, як комплекс позитивних емоцій, важлива складова поведінки, суспільних відносин, дозволяє стимулювати процеси мислення для подолання спричинених недостатністю досвіду труднощів.

Проблемою прийняття рішень як необхідного фактору самореалізації, самоідентифікації та саморегуляції, спрямованої на побудову життєвої стратегії, займалися А. Кабиш-Рибалка, М. Рева, О. Санніков, І. Тичина, Н. Фалько. Дослідженням особливостей вираження гумору займалися А. Бабаджанова, О. Грицук, І. Домбровська, Х. Іванова, Г. Карпенко, О. Зайва та ін.

Метою статті є дослідження впливу гумору на процес прийняття рішень студентами.

II Матеріал і методи дослідження

Проблема прийняття рішень розглядається у роботах низки дослідників. В. Джеймс указував на зумовленість вибору розумом, імпульсом, волею та виділяв п'ять видів рішень: розумне, в якому людина вибирає альтернативу і провокує почуття свободи; вольове, що зосереджує увагу на глибинному відчутті «внутрішнього зусилля»; дрейфуюче (кожен аргумент на користь певного вибору призводить до почуття розчарування і втоми); імпульсивне (випадкове) та рішення, зумовлене зміною кута зору, яке є наслідком досвіду чи емоційного стану.

Ф. Достоевський пов'язував процес прийняття рішень, передусім, з моральною сферою особистості, її духовністю, світоглядними характеристиками, ідеалами, смислами та цінностями, що розглядається в координатах інтелекту й емоцій, актуалізуючи вищі психічні функції особистості. Прийняття рішень через вибір відображено в психологічній теорії поля К. Левіна, яка розкриває авторську методологію аналізу життєвого простору людини та групи, при цьому особливу роль у прийнятті рішень виконує такий конструкт як валентність.

П. Анохін підкреслював, що прийняття рішення – процес, що включає різні рівні організації: від окремого нейрона, який продукує свою відповідь у результаті синтезу багатьох впливів, до системи в цілому, інтегруючий вплив багатьох нейрональних об'єднань. Остаточний результат процесу виражається в твердженні: система прийняла рішення [1].

На думку К. Абульханової-Славської, важливу роль у прийнятті людиною рішень відіграє соціальне мислення, яке допомагає розширити світогляд та знайти альтернативні варіанти [2]. Г. Балл наголошує на важливості актів вибору у процесі прийняття й реалізації особою стратегічно-життєвих рішень, зумовлених соціальними нормами, регулюючими людську поведінку, вибором між альтернативами [3]. Проте інколи прийняття рішення є проявом креативності, знаходженням нових шляхів вирішення проблеми, адже життя (за Л. Сохань), вимагає прийняття рішень, це творчий процес розробки, зміни та здійснення людиною власного життєвого сценарію.

Ю. Швалб розробив концепцію цілепокладання як регулятивної основи навчальної діяльності. Конкретизуючи основні положення Ю. Швалба, В. Чернобровкін започаткував підхід до аналізу причинності процесу прийняття рішень учителем у проблемних ситуаціях, методологічно обґрунтувавши визначення понять «поведінка вчителя» та «педагогічна діяльність».

Досліджуючи взаємозв'язок прийняття рішення з психологічним віком Т. Титаренко зазначає, що усвідомлене ставлення до свого минулого, теперішнього і майбутнього стимулює пошук конструктивних рішень, визначаючи поведінку людини. Життєвий шлях (І. Єрмаков, В. Нечипуренко, Д. Пузиков) є формою індивідуального становлення і розвитку, у якій додатково формується відношення до себе, до свого життя, утворюючи життєву стратегію особистості. На думку Л. Веккера, довільні рішення можуть бути виражені тільки у подіях, по відношенню до яких відповідні дії або вчинки відбуваються. Л. Виготський вбачав у виборі ядро вольового акту, а І. Бех акцентує важливу роль волі в прийнятті рішення [4]. Г. Шварц вважав, що прийняття рішення – свідомий процес, який передбачає попереднє чітке усвідомлення мети, структурування вихідної проблемної ситуації, вибір найкращої альтернативи з використанням певних методів.

В. Ямницький акцентує увагу на понятті життєвого потенціалу, досліджуючи активність особистості. Вміння добре орієнтуватися у нестандартних ситуаціях життя, обирати неординарні рішення, знаходити шляхи виходу із кризової події та розв'язувати повсякденні проблеми, передбачаючи розроблення стратегії, планів і програми життя, – талант життєтворчості людини. В. Панок, Г. Рудь одним із найважливіших умінь у житті вважають вміння приймати рішення упродовж життя, адже саме це забезпечує перехід людини від минулого до майбутнього. В. Роменець розглядає прийняття рішення як складовий компонент принципу реалізації вчинку особистістю, а мотивацію, як конкретний психологічний механізм самоствердження. О. Тихомиров називає дві стадії прийняття рішення: знаходження принципу, ідеї і стадію перевірки чи реалізації знайденого.

В. Кушнір виділяє п'ять етапів прийняття рішення: процес цілеутворення; визначення значущості кожного критерію у вигляді вагових коефіцієнтів; оцінка інтенсивності критеріїв у вигляді числових значень; синтез; відображення різноманітних типів шкал на одну безрозмірну шкалу за допомогою

психофізичної функції оцінювання; синтез оцінок критеріїв за допомогою лінійних чи нелінійних функцій, метою якого є одержання нових знань про єдиний об'єкт.

Аналізуючи наведені психологами (Л. Манн, Я. Боукал) типи прийняття рішень, можна виділити конструктивні (механізми зниження психічної напруги, пильність, зростання зусиль до досягнення мети) та деструктивні (наркотизація, уникнення, зверхпильність, прокрастинація, порівняння своїх проблем з проблемами інших, вербальна агресія, агресія до людей, агресія до предметів, агресія до себе, інтрапунітивне відношення до ситуації, компенсація) типи прийняття рішень.

Д. Леонтьєв та М. Пилипко виокремлюють три типи вибору: простий як оптимальний варіант для досягнення певних результатів; смисловий вибір; особистісний вибір – самостійне конструювання альтернатив разом з майбутніми наслідками вибору конкретної з них із наступним аналізом можливих реалізацій обраної альтернативи для здійснення остаточного вибору.

Ю. Козелецький розглядає проблемні ситуації: ризиковані та закриті, що запускають процес прийняття рішень людиною. Закриті ситуації поділяються на прості, у яких кількість гіпотез про стан об'єкта від двох до шести, дорівнюючи кількості дій, та широкі – від шести до 10120. Всі вони запускають процес прийняття рішень людиною [5].

Досліджуючи феномен гумору, можна визначити спільні для усіх підходів ознаки: когнітивні процеси, емоційне переживання насолоди від гумористичних інтервенцій, поведінкові реакції, які проявляються в індивідуальному стилі реагування. Також можна виділити два основних підходи до вивчення почуття гумору, як універсальної людської характеристики. У першому випадку його розглядають як здібність, пов'язану з особливостями мислення і побудови когнітивної сфери, тоді увага звертається на взаємодії за участі гумору, стильові характеристики, установки по відношенню до різноманітних ситуацій. У другому випадку існують дослідження, де почуття гумору розглядається як властивість, риса або якість особистості, в першу чергу, пов'язана з особливостями емоційних реакцій.

Р. Мартін зробив висновок щодо наявності чотирьох основних варіантів використання гумору: двох конструктивних (афіліативний та самопідтримуючий) та двох неконструктивних (агресивний і самозневажливий). Афіліативний гумор пов'язаний з екстраверсією, відкритістю новому досвіду, самоприйняттям, успішністю встановлення та підтримання міжособистісних стосунків, задоволеністю життям та переважанням позитивних емоцій. Самопідтримуючий стиль гумору включає позитивний погляд на життя, є регулятором емоцій і механізмом подолання стресу. Люди з агресивним стилем гумору можуть використовувати сарказм та насмішки, застосовувати із ціллю маніпуляцій іншими. Даний стиль гумору корелює із нейротизмом, ворожістю, гнівом і агресією. Самозневажливий стиль гумору направлений проти самого себе, з ціллю завоювання уваги авторитетних осіб (використовують себе як об'єкт жартів) [6].

За В. Франклом, гумор дозволяє людині створити дистанцію між нею і ситуацією, в якій вона знаходиться, для управління нею хоча б у ментальному просторі. Автор довів сутність гумору як важливого захисного механізму, підпорядкованого свідомості, виникаючого на основі процесів мислення людини. Є. Ільїн відносив гумор до інтелектуальної характеристики людини; установки, сприяючої виникненню веселощів [7].

У молоді функцією гумору є доречне вираження агресії, встановлення контактів, перевірка свого статусу; у дорослих людей він спрямований на подолання стресових ситуацій та підтримку позитивного бачення світу. Б. Фредріксон та Р. Левенсон експериментально довели користь позитивних емоцій (через їх стимуляцію), що веде до зниження фізіологічного збудження. Б. Фредріксон розробила модель «розширюй та створюй» для опису функцій радості: розширення меж фокусу уваги (веде до творчого рішення проблем та збільшення варіантів поведінкових реакцій, прийняття рішень), створення ресурсів для життєвого розвитку, посилення адаптаційних можливостей, підвищення фізичного та психічного самопочуття. Таким чином, при високому рівні гумору у студентів прослідковуються: висока гнучкість мислення, планування, пошук альтернатив, більш високий рівень креативності та аналітичності мислення.

Отже, гумор – це провокуюча веселощі якість дії (мови); здатність відтворення та сприймання кумедних співвідношень дійсності; форма соціальної гри для отримання емоційної насолоди; непряма передача неявних сигналів; захист від одноманітності культури. Почуття гумору пов'язується з рівнем

аналітичного мислення особистості, з її схильністю жартувати, сміятися над гумором інших, здатністю помічати в явищах комічні сторони, виявляти протиріччя у навколишній дійсності.

У ході емпіричного дослідження впливу гумору на прийняття рішень студентами було використано: спостереження за поведінкою респондентів у ході дослідження, бесіда для пояснення процедури експерименту та психологічне тестування: опитувальник для діагностики індивідуального стилю прийняття рішень (МОПР); опитувальник «Рішення важких ситуацій» для виявлення основного типу рішення важких ситуацій; «Опитувальник стилів гумору» для встановлення домінуючого стилю гумору: афіліативного, самопідтримуючого, агресивного чи самозневажливого.

Емпіричне дослідження впливу почуття гумору на прийняття рішень у студентів проводилося на базі Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського серед студентів IV курсу. Вибірка дослідження гомогенна за віковою категорією (студентський вік), загальна кількість респондентів – 59 осіб (студентів факультету електроніки та комп'ютерної інженерії), серед яких 30 юнаків та 29 дівчат.

III Результати

У ході дослідження отримано такі результати: у студентів наявні наступні стратегії прийняття рішень – пильність (76 %), уникнення (14 %), прокрастинація (7 %) та зверхпильність (3 %). У важких ситуаціях спостерігаються тенденція зростання зусиль задля досягнення мети, інтрапунітивне відношення до ситуації, наркотизація, вербальна агресія, компенсація та порівняння своїх проблем з проблемами інших, механізм зниження психічної напруги та агресія до предметів.

Студенти з афіліативним стилем гумору у важких ситуаціях виявляють зростання зусиль задля досягнення мети (29 %), у них виникає агресія до предметів (29 %), вони порівнюють свої проблеми з проблемами інших (18 %), демонструють вербальну агресію (12 %) та можуть стимулювати себе вживанням сигарет, алкоголю та ліків (12 %), при цьому зустрічаються такі типи прийняття рішень як пильність (74 %), ухилення та зверхпильність (по 13 %).

У респондентів із самопідтримуючим стилем гумору при рішенні важких ситуацій зростають зусилля задля досягнення мети (85 %) та проявляються пильність (90 %), прокрастинація (5 %), зверхпильність (5 %). При агресивному стилі діагностовано зростання зусиль задля досягнення мети (24 %), наркотизацію (23 %), вербальну агресію (23 %), механізм зниження психічної напруги (15 %), компенсацію (15 %), та типи прийняття рішень: пильність (64 %), уникнення (14 %), прокрастинацію (22 %).

У студентів із самозневажливим стилем гумору при прийнятті рішень спостерігаються інтрапунітивне відношення до ситуації (78 %), механізм зниження психічної напруги (11 %) та компенсація (11 %); вони використовують пильність (78 %), уникнення (11 %) та прокрастинацію (11 %).

Для розвитку почуття гумору у студентів застосовують методи цілеспрямованого психологічного впливу, особливо ефективним є соціально-психологічний тренінг як групова форма діяльності. Програма соціально-психологічного тренінгу «Розвиток самопідтримуючого стилю гумору та позитивного погляду на життя» включає в себе рольові ігри, моделювання ситуацій, вправи на активізацію, інформаційні повідомлення, мозковий штурм.

Враховуючи вище зазначене, основними принципами, дотримання яких сприяє підвищенню результативності реалізації програми є: діалогізація взаємодії, заснована на довірі, толерантності та рівноправності у міжособистісній взаємодії учасників; добровільна й активна участь у тренінгових заняттях – ініціативність, зацікавленість студентів при виконанні вправ та обговоренні проблемних питань, висловлювання власної думки, ставлення до проблеми тощо; зворотній зв'язок – отримання інформації про результати, оптимальність, доцільність своєї поведінки та діяльності тренера і членів групи; самодіагностика – усвідомлення, розкриття учасниками власних здібностей та можливостей, відкриття невідомих аспектів власного «Я», формулювання особистісних проблем; включеність – занурення у проблематику заняття, що вимагає організації роботи протягом досить тривалого часу; гармонізація інтелектуальної та емоційної сфер; забезпечення конфіденційності занять.

Програма містить вправи, які передбачають наявність глибоких рефлексивних компонентів, отримання зворотного зв'язку, бурхливих емоційних переживань. Актуальність тренінгу полягає у підвищенні впевненості у собі та усвідомленні власних мотивів, що сприяє покращенню перебігу

вольових процесів; полегшенню контакту і взаємодії з іншими людьми, розвитку інтелектуальної розкритості, гнучкості мислення, вербального інтелекту; тренування навичок переговорів; розвиток дотепності, креативності.

IV Обговорення

Актуальність проблеми дослідження почуття гумору у процесі прийняття рішень студентами підтверджується рядом публікацій. Зокрема, О. Санніков у дослідженні [8] розглядає поняття «рішення» не тільки як явище або інтегральний психічний процес, але й результат вибору цілі, формування й реалізація програми дій, використання способу отримання або стратегії прийняття рішення. Автор зазначає, що саме готовність до ризику, як особистісна властивість до саморегуляції, забезпечує можливість особистості приймати рішення і активно діяти в нестабільних умовах сучасного суспільства [9]. Крім того, виокремлено наступні компоненти в структурі прийняття життєвих рішень: суб'єкт вибору (особистість, суб'єкт або група суб'єктів життєдіяльності); об'єкт вибору (мотив, вчинок, дія або система дій), які піддаються впливу рішення, прийнятого суб'єктом вибору; фактори вибору (умови життєдіяльності, обставини, причини, які викликають у суб'єкта занепокоєння та створюють ситуацію вибору) [10].

Як стверджує І. Галян, самореалізації особистості у студентському віці сприяють ціннісні орієнтації, серед них – висока мотивація, спрямованість особистості на досягнення максимального результату, творче ставлення до професійної діяльності, реалізація своїх здібностей, що потребує вдосконалення процесу прийняття рішень [11]. Н. Чепелева розглядає самопроекування як здатність особистості приймати рішення та діяти, виходячи з власного задуму, проекту відносно свого майбутнього (життєвий проект) та власної особистості (особистісний проект) [12]. А. Курова вважає самоефективність особистості характеристикою самосвідомості, яка представляє собою єдність процесів самопізнання, самооцінювання, самоставлення, саморегулювання та Я-концепції, що забезпечує життєстійкість особистості та розвиває її часову перспективу [13]. М. Рева відзначає, що ефективно життєве цілепокладання визначається високим рівнем усвідомлення цілей, розгорнутістю у просторі, поєднанням глобальної, віддаленої і короточасної часових перспектив, узгодженістю, логічністю та реалістичністю цілей, позитивним ставленням до майбутнього, достатнім усвідомленням чинників, які впливають на прийняття життєво важливих рішень [14].

Дослідження Ю. Сербіна показує, що у мотиваційній структурі студентів переважають мотиви, пов'язані з професійною самореалізацією, які особливо значущі для студентів старших курсів, спонукаючи до прийняття рішень, пов'язаних із близькими професійними цілями [15]. А. Кабиш-Рибалка вважає, що студентський період у житті людини є одним із потенційно найсприятливіших для прийняття рішень, пов'язаних із проектуванням стратегій життєвого шляху [16]. Н. Фалько визначає основні напрями діяльності, що орієнтують на підготовку майбутніх фахівців до проектування та реалізації життєвих стратегій: формування сенсожиттєвих настанов через визначення сенсу власного життя та своєї життєвої стратегії [17].

Досліджуючи феномен почуття гумору, Х. Іванова виявила, що яскравим сенситивним періодом емоційного життєвого досвіду виступає саме юнацький вік, адже саме в ньому людина розкриває свій потенціал та набуває багатий життєвий досвід, в якому гумор може виступати важливою особливістю в процесі становлення позитивного погляду на життя, сприяючи розвитку оптимістично налаштованої особистості [18]. С. Дворянчикова вказує на доцільність використання гумористичних текстів задля полегшення засвоєння матеріалу студентами, активізації їх самостійності та пізнавальної активності, розвитку креативності у вигляді прийняття нестандартних рішень [19]. Отже, можна дійти до висновку, що гумор – універсальна людська активність, яка проявляється в усіх сферах життя. З психологічної точки зору, гумор розглядається як позитивна емоція, котру в соціальних контекстах провокує процес оцінки несерйозної невідповідності; спосіб комунікації, передачі непрямої інформації.

Узагальнення наведених точок зору щодо прийняття рішення дозволяє визначити його структуру: усвідомлення типу ситуації (відкрита, проблемна, ризикована чи закрита), оцінка ситуації (для подальшого її аналізу), усвідомлення проблеми (розуміння реального становища), пошук альтернатив та їх оцінка (аналіз знайдених варіантів дії, рішень), вибір подальшої дії (захисне ухилення, гіперреакція чи зверхпильність) та власне реалізація (рис.1).

Рис. 1. Структура процесу прийняття рішення особистістю

Прийняття рішення формується, проявляється і реалізується на двох основних рівнях, що схематично зображені на рис. 2.

Рис. 2. Рівні прийняття рішень

Таким чином, процес прийняття рішень особистістю є поетапним (рис. 1): розуміння типу ситуації (відкрита, проблемна, ризикована чи закрита), оцінка ситуації (для подальшого її аналізу), усвідомлення проблеми (розуміння реального становища), пошук альтернатив та їх оцінка (аналіз знайдених варіантів дії, рішень), вибір подальшої дії (захисне ухилення, гіперреакція, пильність, зверхпильність, прокрастинація чи уникнення) та власне реалізацію.

V Висновки

Таким чином, процес прийняття рішень являє собою складну структуру зі своїми особливостями; це етап вольового процесу, який починається з пошуку та порівняння альтернативних варіантів, вибору найкращого варіанту, що завершується побудовою дій, реалізацією знайденого способу; показник високого ступеня розвитку та розуміння, необхідний чинник індивідуального стилю у пізнавальній діяльності особистості. За результатами емпіричного дослідження можна констатувати, що при самопідтримуючому стилі гумору використовується більш раціональний спосіб прийняття рішень, зростають зусилля до досягнення мети. Афіліативний, агресивний та самозневажливий стилі провокують у більшості випадків такі рішення як інтрапунітивне відношення до ситуації, наркотизацію, вербальну агресію, агресію до предметів, уникнення та прокрастинацію.

Перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення гендерних та вікових особливостей почуття гумору у людей з психічними захворюваннями; вплив стилів гумору на інтелектуальні здібності; взаємозв'язок почуття гумору та рівня ораторських здібностей.

Бібліографічні посилання

- [1] Анохин П. К. Проблема принятия решений в психологии и психофизиологии. Москва : Наука, 1976. 319 с.
- [2] Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва : Мысль, 1991. 299 с.
- [3] Балл Г. О. Феномен выбора в контексте социальной поведения. *Соц. психология*. 2005. № 1. С. 3–13.
- [4] Выготский Л. С. Инструментальный метод в психологии. Москва : Педагогика, 1982. 108 с.
- [5] Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. Москва : Прогресс, 1979. 504 с.
- [6] Мартин Р. Психология юмора. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 480 с.
- [7] Frankl Victor E. Man's Search for Meaning. New York : Washington Square Press, 1985. 214 p
- [8] Санников О. І. Функціонально-інформаційний аналіз діяльності менеджера з персоналу. Матеріали ІІ Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110 річниці від дня народження Г. С. Костюка (19–20 квітня 2010 року). Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. С. 399–403.
- [9] Санников А. И. Мотивация и побуждение в исследованиях принятия решений. *Наука і освіта*. 2014. № 11/CXXXVIII. С. 190–197.
- [10] Санников А. И. Личностные предикторы принятия жизненных решений. *Наука і освіта*. 2015. № 10/CXXXIX. С. 217–230.
- [11] Галян І. М. Ціннісно-сміслова саморегуляція особистості: генеза та механізми функціонування : монографія. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2016. 402 с.
- [12] Чепелева Н. В. Нормативна модель дискурсивного самопроекування особистості. *Наука і освіта*. 2017. № 11. С. 105–113.
- [13] Курова А. Особливості впливу часової перспективи на основні складові самоефективності. *Наука і освіта*. 2017. №11. С. 92–95.
- [14] Рева М. Специфіка життєвого цілепокладання молоді у контексті прагнення до самореалізації. *Наука і освіта*. 2015. № 10. С. 104–110.
- [15] Сербін Ю. Вплив особистісного адаптивного потенціалу студентів гуманітаріїв на процес їхньої адаптації до навчання. *Наука і освіта*. 2018. № 5–6. С. 19–25.
- [16] Кабиш-Рибалка А. Життєві стратегії як творчі засоби проектування життєвого шляху особистості. *Наука і освіта*. 2016. № 5. С. 95–99.
- [17] Falko N. M. Life strategy as a component in construction of the personality's living space. *Наука і освіта*. 2014. № 6. С. 114–117.
- [18] Іванова Х. Дослідження особливостей вираженості почуття гумору у студентів. *Наука і освіта*. 2015. № 7. С. 33–39.
- [19] Дворянчикова С. Є. Поетика оніми в контексті комічних жанрів та сміхової культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.15. Донецьк, 2014. 20 с.

References

- [1] Anokhyn, P.K. (1976). Problema prynyatyya resheny v psykholohyy y psykhofyzyolohyy [Problem of decision-making in psychology and psychophysiology]. Nauka, Moscow, USSR, 319. [in Russian]
- [2] Abul'khanova-Slavskaya, K. A. (1991). Stratehiya zhyzny [Strategy of life]. Mysl, Moscow, Russia, 299. [in Russian]
- [3] Ball, H. O. (2005). Fenomen vyboru v konteksti sotsial'noyi povedinky [Phenomenon of choice in context of social behavior]. Sots. Psykholohiya [Social Psychology], 1, 3–13. [in Ukrainian]
- [4] Vyhotsky, L. S. (1982). Instrumental'nyy metod v psykholohyy [Instrumental method in psychology]. Pedahohyka, Moscow, USSR, 108. [in Russian]
- [5] Kozeletsky, Y. (1979). Psykholohycheskaya teoriya resheny [Psychological theory of decision]. Progress, Moscow, USSR, 504. [in Russian]
- [6] Martyn, R. (2009). Psykholohyya yumora [Psychology of humor]. Piter, St-Petersburg, Russia, 480. [in Russian]
- [7] Frankl, Victor E. (1985). Man's Search for Meaning. Washington Square Press, New York, USA, 214.
- [8] Sannikov, O. I. (2010). Funkcional'no-informatsijnyy analiz dijalnosti menedzhera z personalu. Materialy II Vseukrajinskogo psykholohichnogo kongresu, prysvjachenogo 110 richnyci vid dnja narodzhennja Gh. S. Kostjuka (19–20 kvitnja 2010 roku) [Functional-informational analyses of activity of human-resources manager. Material of II All-Ukrainian psychological congress, devoted to the date of 110 commemoration of the birth of G.S.Kostuka (19–20 April 2010)]. Kyiv: DP «Informatsijno-analityczne aghentstvo», 399–403. [in Ukrainian]
- [9] Sannykov, A. Y. (2014). Motyvatsyya y pobuzhdenye v yssledovanyakh prynyatyya resheny. [Motivation and awakening in research of decision-making]. *Nauka i osvita* [Science and education], 11/CXXVIII, 190–197. [in Russian]
- [10] Sannykov, A.Y. (2015). Lychnostnye predyktory prynyatyya zhyznennykh resheny [Personal predictors of decision-making]. *Nauka i osvita* [Science and education], 10/CXXXIX, 217–230. [in Russian]
- [11] Ghaljan, I. M. (2016). Cinnisno-smyslova samoreghulacija osobystosti: geneza ta mekhanizmy funkcionuvannja : monohrafija [Value-meaning self-regulation of personality: genesis and mechanism of functioning: monograph]. Droghobych : Redakcijnno-vydavnychyj viddil DDPU imeni Ivana Franka, 402. [in Ukrainian]
- [12] Chepeljeva, N. V. (2017). Normativna modelj dyskursyvnogo samoproektuvannja osobystosti [Normative model of discursive self-projection]. *Nauka i osvita* [Science and education], 11, 105–113. [in Ukrainian]
- [13] Kurova, A. (2017). Osoblyvosti vplyvu chasovoji perspektivy na osnovni skladovi samoeftektivnosti [Peculiarities of influence of time perspective on main constituents of self-effectiveness]. *Nauka i osvita* [Science and education], 11, 92–95.
- [14] Reva, M. (2015). Specyfika zhyttjevogho cilepokladannja molodi u konteksti prahnnennja do samorealizaciji [Peculiarity of life goal-definition of young people in context of aspiration for self-realization]. *Nauka i osvita* [Science and education], 10, 104–110. [in Ukrainian]
- [15] Serbin, Y. (2018). Vplyv osobystisnogho adaptivnogho potencialu studentiv ghumanitarijiv na proces jikhnoji adaptaciji do navchannja [Influence of personal adaptive potential of humanitarian students on the process of their adaptation to studying]. *Nauka i osvita* [Science and education], 5–6, 19–25. [in Ukrainian]
- [16] Kabysh-Rybalka, A. (2016). Zhytjevi strategiji jak tvorchi zasoby proektuvannja zhyttjevogho shljaku osobystosti [Life strategies as creative ways of projecting life way of personality]. *Nauka i osvita* [Science and education], 5, 95–99. [in Ukrainian]
- [17] Falko, N. M. (2014). Life strategy as a component in construction of the personality's living space. *Nauka i osvita* [Science and education], 6, 114–117.
- [18] Ivanova, Kh. (2015). Doslidzhennja osoblyvostej vyrazhenosti pochuttja ghumoru u studentiv [Research of peculiarities of expressiveness of sense of humor among students]. *Nauka i osvita* [Science and education], 7, 33–39. [in Ukrainian]
- [19] Dvorjanchykova, S. Je. (2014). Poetyka onima v konteksti komichnykh zhanriv ta smikhovoji kuljтуры : avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. filol. nauk : 10.02.15 [Poem poetry in context of comic genres and laughter culture: dissertation author's abstract for obtaining the degree of Candidate of Philological sciences: 10.02.15]. Donetsk, Ukraine, 20. [in Ukrainian]

Білоус Руслана Миколаївна.

Кандидат психологічних наук, доцент, Завідувач кафедри психології, педагогіки та філософії. Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, вул. Першотравнева, 20, м. Кременчук Полтавської обл., Україна, 39614. Тел. +38(067)309-46-45. E-mail: bilousru63@gmail.com

Bilous Ruslana Mykolaivna.

Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor, Head of a department of Psychology, pedagogics and philosophy Kremenchuk Myhailo Ostrohradskyi National University, vul. Pershotravneva, 20, Kremenchuk, Poltava Region, Ukraine, 39614. Tel.: +38(067)309-46-45. E-mail: bilousru63@gmail.com

ORCID: 0000-0003-3524-7823

Researcher ID: U-6232-2017

Бруно Валверде Кота.

Доктор наук з управління, спеціальність маркетинг, університета Евора, Португалія,
Запрошений професор бізнес школи Католика Порто, Португалія,
член Наукової поради Вищого інституту Управління Банківською справою, Лісабон, Португалія.
Тел 00351215970088. E-mail cota.bruno@gmail.com

Bruno Valverde Cota

PhD in Management, specialty of Marketing of University of Evora, Portugal,
Invited associate professor of Catolica Porto Business School, Porto, Portugal,
Member of Scientific Council of The Portuguese School of Bank Management, Lisbon, Portugal
Tel.: 00351215970088. E-mail cota.bruno@gmail.com

Брага Світлана Юріївна.

Студентка 3 курсу, спеціальність «Психологія»,
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського,
вул. Першотравнева, 20, м. Кременчук Полтавської обл., Україна, 39614.
Тел. +38(097) 652-85-31. E-mail: 19bragasvetlana11@gmail.com

Braha Svitlana Yuriivna.

3rd year student, Psychology Profession,
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University,
vul. Pershotravneva, 20, Kremenchuk, Poltava Region, Ukraine, 39614.
Tel. +38(097) 652-85-31. E-mail: 19bragasvetlana11@gmail.com

Citation (APA):

Bilous, R., Valverde Cota, B., Braha, S. (2019). Sense of humor in process of decision-making among students. Engineering and Educational Technologies, 7 (2), 150–159. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.15>

Цитування (ДСТУ 8302:2015):

Білоус Р. М., Валверде Кота Б., Брага С. Ю. Почуття гумору у процесі прийняття рішень студентами / Інженерні та освітні технології. 2019. Т. 7. № 2. С. 150–159. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.15>

Обсяг статті: сторінок – 10 ; умовних друк. аркушів – 1,448.

DOI <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.16>
UDC 371. 3. 022

Humanistic ideas in O. Stronin' scientific-practical works

Herasymenko L.*

Kremenchuk Mykhailo Ostrogradskyi National University, Kremenchuk, Ukraine

Received: 21.03.2019

Accepted: 15.04.2019

Abstract. The article is devoted to the content of humanistic ideas of O. Stronin and the ways of their practical implementation into the educational process of the gymnasiums of the second half of the XIXth century. In order to achieve the goal of the study – the humanistic ideas of O. Stronin in the context of the development of the national pedagogical thoughts and schools, we used a set of methods of the scientific research. General scientific methods included historical and pedagogical analysis, comparison, systematization and generalization of scientific facts. Special scientific methods included historical-genesis and personalistic-biographical. These methods allowed to prove the fact that the humanistic ideas of O. Stronin determined the teacher's belief in the possibility of a positive student's change in the process of education and upbringing, the desire to form a self-sufficient, self-confident and self-dignified personality with a scientific worldview, a person who is able to defend his/her right to self-perfection and realization in lives. It was found out that the formation of humanistic views of the scientist was influenced by the active socio-political and economic changes of the second half of the XIXth century and by the rise of social activities. The main directions of realization of humanistic ideas in O. Stronin's practical educational activity were characterized as: the introduction of a human attitude towards students, declare a student as an active subject of his/her educational activities; individualization of learning (careful study of potential learners' possibilities, educational tasks differentiation); the organization of educational training aimed at the formation of conscious active citizens who have good social and political awareness. Such training was facilitated by the use of synthetic and graphic methods, by the example of the teacher himself, by the discovery discussions. Another important issue was an objective assessment of educational achievements, aimed at revealing students' systemic knowledge of the study course and the ability to use the knowledge in real life, as well as to identify the dynamics of personality development. The obtained results made it possible to compare O. Stronin's humanistic ideas of the process of teaching and learning organization with his contemporaries: M. Vessel, M. Pyrogov, V. Stoiunin, K. Ushinskyi, P. Yurkevich.

Key words: O. Stronin, humanism, individualization of teaching, educative training, evaluation of educational achievements. Abstract.

Гуманістичні ідеї в науково-практичному доробку О. Строніна

Герасименко Л. В.

Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, Кременчук, Україна

Анотація. У статті розкрито зміст гуманістичних ідей О. Строніна та способи їх практичного впровадження в освітню діяльність гімназій другої половини XIX століття. Для досягнення мети дослідження – вивчення гуманістичних ідей О. Строніна у контексті розвитку вітчизняної педагогічної думки і школи було запропоновано комплекс методів дослідження: загальнонауковий забезпечував історико-педагогічний аналіз, порівняння, систематизацію та узагальнення наукових фактів та спеціальні (історико-генезисний, персоналістично-біографічний). Вони дозволили довести, що гуманістична позиція О. Строніна зумовлювала віру педагога у можливість позитивної зміни учнів у процесі навчання і виховання, прагнення сформулювати самодостатню, впевнену в собі, сповнену власної гідності особистість із науковим світоглядом, здатну відстояти своє право на самовдосконалення й реалізацію в житті. З'ясувати, що формування гуманістичних поглядів науковця відбулося під впливом активних соціально-політичних та економічних змін другої половини XIX століття, піднесення громадської активності. Охарактеризувати основні напрямки реалізації гуманістичних ідей у практиці освітньої діяльності О. Строніна: впровадження шанобливого ставлення до учня, визнання його активним суб'єктом навчальної діяльності; індивідуалізація навчання (уважне вивчення потенційних

*

Corresponding Author: Herasymenko Larysa Vitaliyivna. Tel. +38(067) 900-43-65. E-mail: gerasimenko24@gmail.com
Kremenchuk Mykhailo Ostrogradskyi National University,
vul. Pershotravneva, 20, Kremenchuk, Poltava Region, Ukraine, 39600.

Відповідальний автор: Герасименко Лариса Віталіївна. Тел. +38(067) 900-43-65. E-mail: gerasimenko24@gmail.com
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського,
вул. Першотравнева, 20, м. Кременчук Полтавської обл., Україна, 39600.

можливостей учнів, диференціація навчальних завдань); організація виховуючого навчання, спрямованого на формування свідомих активних громадян, які легко орієнтуються у суспільно-політичному контексті, чому сприяло використання синтетичного, графічного методів, прикладу самого педагога, евристичних бесід, дискусій тощо; об'єктивне неупереджене оцінювання навчальних досягнень, що мало на меті виявити системні знання з навчального курсу та вміння ними користуватися у реальному житті, а також виявити динаміку розвитку особистості. Порівняти гуманістичні ідеї О. Строніна з поглядами на організацію навчання його сучасників: М. Весселя, М. Пирогова, В. Стоюніна, К. Ушинського, П. Юркевича.

Ключові слова: О. Стронін, гуманізм, індивідуалізація навчання, виховуюче навчання, оцінювання навчальних досягнень.

Гуманистические идеи в научно-практическом наследии А. Стронина

Герасименко Л. В.

Кременчугский национальный университет имени Михаила Остроградского, Кременчуг, Украина

Аннотация. В статье раскрыто содержание гуманистических идей А. Стронина и способы их практического внедрения в образовательную деятельность гимназий второй половины XIX века. Для достижения цели исследования - изучение гуманистических идей А. Стронина в контексте развития отечественной педагогической мысли и школы было предложено комплекс методов исследования: общенаучный обеспечивал историко-педагогический анализ, сравнение, систематизацию и обобщение научных фактов и специальные (историко-генезисный, персоналистический-биографический). Они позволили доказать, что гуманистическая позиция А. Стронина предопределяла веру педагога в возможность позитивного изменения учащихся в процессе обучения и воспитания, стремление сформировать самодостаточную, уверенную в себе, с чувством собственного достоинства личность с научным мировоззрением, способную отстаивать свое право на самосовершенствование и реализацию в жизни. Выяснить, что формирование гуманистических взглядов ученого произошло под влиянием активных социально-политических и экономических изменений второй половины XIX века, подъема общественной активности. Охарактеризовать основные направления реализации гуманистических идей в практике образовательной деятельности А. Стронина: внедрение гуманного отношения к ученику, признание его активным субъектом учебной деятельности; индивидуализация обучения (внимательное изучение потенциальных возможностей учащихся, дифференциация учебных заданий); организация воспитывающего обучения, направленного на формирование сознательных активных граждан, которые легко ориентируются в общественно-политическом контексте, чему способствовало использование синтетического, графического методов, пример самого педагога, эвристических бесед, дискуссий и т.д.; объективное беспристрастное оценивание учебных достижений, способствовало формированию системных знаний по учебному предмету и умения ими пользоваться в реальной жизни, а также изучению динамики развития личности. Сравнить гуманистические идеи А. Стронина со взглядами на организацию обучения его современников: М. Весселя, Н. Пирогова, В. Стоюнина, К. Ушинского, П. Юркевича.

Ключевые слова: А. Стронин, гуманизм, индивидуализация обучения, воспитывающее обучение, оценивание учебных достижений.

I Вступ

Основні соціально-економічні перетворення, які відбуваються в Україні, актуалізують студентоцентристський підхід, що заявлений у Стандартах якості вищої освіти й визначають низку завдань для ЗВО. Вони актуалізують необхідність упровадження суб'єкт-суб'єктної взаємодії, встановлення партнерських відносин, формування суб'єктної позиції студента та фасилітативної викладача. Джерела впровадження гуманістичних ідей сягають глибоко в історію. Період другої половини XIX століття відзначився появою ґрунтовних праць із педагогіки М. Весселя [2], М. Пирогова [11], В. Стоюніна [16], О. Строніна [19], К. Ушинського [20], П. Юркевича [22], які пропагували дитиноцентризм.

Прогресивні наукові здобутки представників вітчизняної педагогічної думки другої половини XIX століття перегукуються з багатьма ідеями О. Строніна, діяльність якого була зразком відданого служіння справі просвітництва, навчання й виховання майбутніх свідомих громадян України.

Метою статті є характеристика гуманістичних ідей О. Строніна у контексті розвитку вітчизняної педагогічної думки досліджуваного періоду.

II Матеріал і методи дослідження

У вивченні зазначеної проблеми спиралися на системний підхід, який дозволив вивчати педагогічні факти, явища і процеси у взаємозв'язку з соціально-політичною системою досліджуваного періоду. Антропологічний дозволив розглядати всі соціально-педагогічні явища з позиції науки про людину – через призму цілісності, універсальності природи особистості, детермінованості її поведінки й розвитку зовнішніми і внутрішніми чинниками. Гуманістичний підхід вимагає розглядати людину як унікальну індивідуальність, здатну до самодетермінації, саморозвитку та самореалізації. Феноменологічний забезпечує можливість представити незаангажований, неідеалізований погляд на сучасну та історичну дійсність, герменевтичний дає можливість інтерпретувати зміст науково-педагогічних праць, наративних джерел тощо.

На основі визначених методологічних підходів використано такі методи дослідження: загальнонауковий забезпечував історико-педагогічний аналіз із узагальненням інформації: архівних матеріалів щодо діяльності навчальних закладів другої половини XIX століття; наукових праць О. Строніна та вітчизняних педагогів другої половини XIX, що дозволило порівняти гуманістичні погляди науковця з ідеями представників вітчизняної педагогічної думки і школи другої половини XIX століття; історико-структурний сприяв розробці структури дослідження, систематизації історико-педагогічних джерел; історико-генезисний дав змогу проаналізувати особливості розвитку гуманістичних ідей О. Строніна, ураховуючи соціально-політичні й педагогічні чинники розвитку педагогіки другої половини XIX століття; персоналістично-біографічний допоміг вивчити життєдіяльність О. Строніна та з'ясувати особливості формування його гуманістичних ідей.

III Результати

Вихідною гуманістичною позицією О. Строніна була оптимістична віра в можливість людини стати кращою, розвиватися й удосконалюватися в умовах навчання й виховання. Ідеал особистості для науковця – самодостатня, впевнена у собі, здатна відстояти своє право на самовдосконалення, володіє комплексом моральних якостей і почуттів, що виявляються у справі служіння громадянському суспільству [20].

Студіювання напрацювань О. Строніна дозволяє відзначити, що становлення його гуманістичного світогляду відбулося під впливом активних соціально-політичних та економічних змін другої половини XIX століття. П. Каптерев у праці «Нова російська педагогія, її найголовніші ідеї, напрями та діячі» (1914), характеризуючи справжнього гуманіста, наголошує: «Істинно гуманна людина у своїх людинолюбчих почуттях не сходить по сходах згори до низу, а залишається там, де була, глибоко проіннята переконанням, що люди – браття, які мають рівні права й обов'язки» [7, с. 6]. Ці характеристики відповідають особистості О. Строніна, який уважав себе «мужиком по крові, симпатіях і переконаннях». Він виховував у собі свідомого громадянина й активно відстоював право інших на свободу й гідність. Початок його роботи співпав із роками «самого катастрофічного періоду Росії», активною політикою русифікації, жорстокою реакцією проти демократичних тенденцій у соціально-культурному житті, викриттям діяльності "Кирило-Мефодієвського товариства" тощо. Чим жорсткішими були умови для розвитку прогресивних суспільних ідей, тим активніше працювала над собою демократично налаштована молодь, викристалізовуючи ідеї громадянської свободи, волі для кріпаків, формування громадянськості, патріотизму. У кінці 50-х рр. XIX століття вони об'єднуються у громади. Громадсько-педагогічний рух сприяв розробці альтернативних моделей розвитку вітчизняної освіти для реалізації потреб особистості у духовному розвитку та звільненні від соціального і національного утиску; розширенню мережі навчальних закладів, поліпшенню системи народної освіти, демократизації навчання, удосконаленню навчально-виховного процесу, розширенню шкільних програм та їх світський характер. Завдяки цій діяльності питання освіти почало сприйматися як політичне й стало предметом гострих дискусій. Громадсько-педагогічний рух зумовив виникнення педагогічних товариств, громад, які активно впроваджували демократичні освітні тенденції у життя, демонструючи суспільний інтерес. Однією з перших в Україні в 1858 р. постала Полтавська громада. Активними її членами були О. Кониський, П. Кузьменко, В. Кулик, В. Лобода, Д. Пильчиков, О. Стронін.

Педагогіка О. Строніна сформувалася, за його власними спогадами, у процесі здобуття досвіду роботи у Кам'янець-Подільській, Немирівській, Новгород-Сіверській, Полтавській гімназіях, а ставлення до учнів змінювалося від сентиментального до гуманістичного: розумної любові й вимогливості [17].

Студіювання праць О. Строніна та спогадів його учнів [5, 17, 18, 19] дозволяє визначити напрями впровадження гуманістичних ідей у практику навчання.

1. Забезпечення гуманного ставлення до учня. Визнання особистості учня активним суб'єктом навчальної діяльності, який у результаті оволодіння знаннями просувається у власному саморозвитку й удосконаленні. Цьому допомагали педагогічні ідеали, визначені науковцем: «справедливість, безкорисливість і неупередженість».

Прагнучи створити ефективні умови розвитку та вдосконалення особистості, педагог виявляв шанобливе, гуманне ставлення до своїх учнів і вимагав цього від колег. Зрозуміти прогресивність О. Строніна дозволяють спогади М. Драгоманова про інших викладачів історії Полтавської гімназії. Так, учитель історії старого Сходу Сорокін навчав «отсель і досель», а ще «... наскочить із запитом і зріже людину, вилає ослом і ще й поставить серед класи на коліна. Іноді таких колінопреклонених набереться душ 10, і тоді один погляд на цю низку будив сміх в усій класі й у них самих, та часто й на лиці учителя, що хотів дати собі найсуворіший вигляд. В такі хвили класа показувала немов протест тим, що ученики скрипіли лавками або й викрикували, нявкали, кукурікали, через що низка колінопреклонених збільшувалась» [5, с. 580]. Інший попередник О. Строніна Михайло Павлович Стеблін-Камінський теж не мав особливих симпатій серед учнів, хоча й був лібералом, з повагою ставився до учнів, називаючи на «Ви», брав до уваги попередження про неготовність до уроку і ненавидів зубріння. Але несерйозно ставився до занять: пропускав уроки, приходив «напівсонний напідпитку» [5].

На відміну від своїх попередників, О. Стронін був надзвичайно вимогливий до себе, демонструючи приклад чесного, натхненного виконання своїх викладацьких обов'язків. Володів високим рівнем самоіронії, замість покарання учня, який намагався посміятися над учителем, сміявся над собою, що соромило порушника, дозволяло усвідомити свою неправоту. Учитель спонукав гімназистів до визнання своїх негативних учинків, але категорично був проти доносів. «Я підходив до нього і за пустощі драв його, шуткуючи, за вухо, а за шляхетність визнати свою провину, голосно цілував» [17]. Педагог завжди намагався бути прикладом для своїх учнів. За його спогадами, одним із найважливіших завдань уважав виховання гідності особистості, для чого працював одночасно і з гімназистами, і з учителями, вимагаючи від них поваги й ввічливого ставлення до молоді. Така робота мала свої наслідки, і скоро гімназисти самостійно усвідомили необхідність дотримуватися спільних правил поведінки, які б допомагали їм ефективно навчатися. Дисципліна стосувалася не тільки учнів, але й учителів. А проти прихильників «казарменної» дисципліни влаштовувалися «революції» [5]. Учений був глибоко переконаний в тому, що фізичні покарання, приниження гідності негативно впливають на особистість. Натомість педагог пропонував гуманістичні методи: переконання, заохочення, спільну діяльність, катарсис (усвідомлення вини та каяття). Схожої думки були сучасники педагога В. Спасович та О. Андрієвський, які у листі від 11.05.1862 р. «Замітка про тілесні покарання» відзначали, що приниження й тілесні покарання учнів – прояв політики залякування, яка є недоцільною ні з боку морального виховання, ні для формування особистості [15, с. 229]. Такі погляди не були домінантними у тогочасному суспільстві. Дехто з практиків уважав, що тілесні покарання не протирічать гуманізму, бо слугують реалізації глибокої мети – виправлення дитячих негативних рис і попередження аморальних учинків. Проте заборона тілесних покарань у досліджуваний період сприймалася як прогресивна й активно відстоювалася М. Весселем, К. Ушинським, П. Юркевичем. У працях цих науковців [2, 20, 22] відзначалося, що активне включення дитини в посильну діяльність, повага, любов і піклування вчителя, виховання власним прикладом здатні сформувати справжню особистість. Педагоги, як і їхній сучасник, були переконані в тому, що дисципліна послууху і страху має відійти, бо активну, здатну до самостійних роздумів особистість, можна виховати тільки в умовах самоорганізації, усвідомленої самостійної діяльності. Вивчення протоколів засідань шкільних рад дозволяє виявити прихильників ідеї формування внутрішньої дисципліни у досліджуваний період. Зокрема, вчителі Черкаської чоловічої гімназії основним способом підтримання порядку вважали ненасильницькі методи: переконання, роз'яснення, обмеження вільного часу: «...і діяти на учнів переважно через переконання та роз'яснення їм шкідливих наслідків вчинків, лінощів і неуспішності...» [8, арк. 129]. Питання формування в школярів внутрішнього

усвідомлення необхідності певного стилю поведінки, підпорядкування спільним правилам глибоко розроблялося П. Каптеревим у «Дидактичних нарисах» (1885, 1915), що вказує на змістовний зв'язок ідей науковців та вчителів-практиків щодо виховання дисциплінованості, яка сприяла формуванню відповідальності, самостійності, наполегливості учнів і регулювала їхню діяльність у процесі навчання [6].

2. Забезпечення індивідуалізації навчання як виявлення гуманного ставлення до дитини. Принцип індивідуалізації було впроваджено педагогом на уроках з історії, яку він успішно викладав у Полтавських чоловічій та жіночій гімназіях. Аналіз спогадів самого науковця, його учнів та колег дає можливість визначити такі шляхи реалізації індивідуального підходу: вивчення індивідуальних особливостей гімназистів, диференційований підхід до учнів, використання індивідуальних завдань, організація самостійної роботи на уроках.

Слід відзначити, що реалізуючи індивідуальний підхід, О. Стронін звертав увагу на рівень підготовки і потенційних можливостей учнів, даючи їм посилені завдання. Такої ж думки дотримувалися й сучасники педагога. Так, П. Юркевич зауважував, що педагогіка повинна брати матеріал «із об'єктивного, всебічного спостереження за людською природою та суттєвими законами її розвитку і вдосконалення» [22, с. 5]. К. Ушинський, окрім спостереження за учнями у процесі навчально-виховної діяльності, дієвим методом дослідження індивідуальних особливостей дитини, вважав вивчення умов життя школярів, спілкування з їх родинами та друзями. Л. Толстой, на відміну від М. Пирогова, К. Ушинського, П. Юркевича, вважав, що найголовнішим завданням педагога повинно бути розуміння індивідуальності дитини, а не її емпіричне вивчення. Учні вважали О. Строніна великим знавцем їх душ. Так, М. Драгоманов згадував, що тільки окремих гімназистів старших класів учитель запрошував на засідання «схоластичного гуртка», де зустрічалися демократично налаштовані педагоги. Знаючи реальні можливості учнів, О. Стронін міг не рекомендувати виконання бажаного учнем завдання. На цей рахунок М. Драгоманов згадував, як педагог відговорив його від підготовки доповіді: «Ви маєте охоту до філософствування, стережіться, щоб не впасти в абстракції без фактичної підстави» [5, с. 596].

Урахування у процесі навчання індивідуальних особливостей учнів дозволяло вчителю обирати оптимальні форми і методи, які створювали сприятливі умови для саморозвитку учнів. Починаючи з сьомого класу, педагог пропонував гімназистам робити до своїх лекцій замітки, потім зачитувати їх перед класом. Для учнів, які мали здібності до історії, пропонував самостійно опрацьовувати теми і читати їх з кафедри замість викладача. При цьому учні згадували, що перед самостійним читанням лекції йшла наполеглива, активна, спільна з учителем робота. О. Стронін перечитував і перепроверяв матеріал, обговорював його з доповідачем, допомагаючи якнайкраще зрозуміти важливі аспекти питання [5].

Вивчення архівних документів досліджуваного періоду дозволяє відзначити, що ідея індивідуального підходу розроблялася й іншими педагогами-практиками. Кожен з навчальних закладів по-різному бачив шляхи його реалізації. Так, у Бельській жіночій гімназії розглядали індивідуальний підхід як засіб урахування потенційних здібностей: «...не треба занижувати шкільних вимог до рівня слабких учениць, а цих останніх піднімати до нормальних вимог школи» [14, арк. 20 зв.]. Учителі намагалися виявити рівень підготовки своїх вихованок та забезпечити для них комфортні умови роботи, які б дозволяли ученицям самовдосконалюватися. Педагоги Бельської жіночої гімназії допомагали слабким ученицям подолати труднощі, які виникали у процесі засвоєння знань, більш детально пояснюючи навчальний матеріал. Але наполягали на збереженні рівних вимог для всього класу. Такий підхід націлював учениць на старанну роботу й стимулював їх волю та активність. У Глухівській чоловічій гімназії для реалізації індивідуального підходу до школярів детально вивчали особистість учнів. Учителі організовували спостереження за ними не тільки в урочний, а й у позаурочний час: у процесі виконання домашніх завдань, під час відвідування культурних закладів, за улюбленими заняттями та спілкуванням з однолітками. На думку директора гімназії М. Лазаренка, це давало багатий матеріал для розуміння особистості конкретного школяра, сприяючи реалізації індивідуального підходу [14].

3. Упровадження виховуючого навчання. Студіювання праць і спогадів науковця свідчить, що для нього цінними були не обсяг знань, а підготовка учнів до життя, сприяння розумінню ними суспільних процесів. Так, у своїй праці «Історія і метод» (1869) О. Стронін з жalem відзначав, що жоден з тих, хто

розбудовував суспільство «не може приступити до справи сміливо й самовпевнено, ... жоден не може знати напевно, які саме засоби приведуть його до реалізації власної мети; і що у випадку невдачі, жоден не в силах зрозуміти, де і в чому була помилка, і як її виправити: усе це проводиться у вигляді реформ, постійно, але все робиться наосліп, наугад, як дослід» [18, с. 2]. Сам же О. Стронін прагнув підготувати свідомих, мислячих громадян, сформувавши їх науковий світогляд, розуміння суспільних процесів. Читання, аналіз й обговорення тогочасної періодики: «Современник», «Русский вестник» дозволяли краще зрозуміти актуальні події. О. Стронін використовував їх для обговорення, а нові дослідження з історії, які презентував, дозволяли учням оволодіти найсучаснішими методами наукового пізнання. У його методиці викладання були прийоми навчання, які змушували гімназистів аналізувати історичні факти, проводити аналогії між історичними подіями, виявляти їх причини й наслідки. За спогадами учнів видатного педагога, вони вміли використовувати отримані знання з історії у повсякденному житті [5].

Ідея виховуючого навчання активно пропагувалася й сучасниками науковця: М. Весселем, О. Острогорським, В. Стоюніним, К. Ушинським, П. Юркевичем; й мала, як свідчить аналіз архівних документів, значний резонанс серед учителів-практиків кінця XIX століття. При цьому кожний навчальний заклад визначав різні шляхи реалізації взаємозв'язку між навчанням і вихованням.

Так, уперше відкритий нами документ із копіями протоколів засідань педагогічних рад прогімназій за I півріччя 1890 року засвідчив про впровадження ідей виховуючого навчання в Уманській прогімназії. У ньому зазначено, що більшість членів ради усвідомлювали моральний обов'язок і відповідальність перед державою за виховання учнів, тому вважали за необхідне використовувати весь потенціал особистого прикладу, змісту навчальних предметів і правильно побудованої дисципліни для виховання кращих духовних якостей молоді [8].

Необхідність взаємозв'язку між вихованням і навчанням визнавали всі члени педагогічної ради Варшавської чоловічої гімназії № 8. Як і О. Стронін, учителі наголошували на виховному потенціалі навчальних предметів у формуванні моральної поведінки учнів. У протоколі зазначалося про вагоме значення бесід на моральну тематику; живого спілкування гімназистів із членами ради, які мали б являти для них приклад справедливості, чесності, гідності, а також сумлінного ставлення до своїх обов'язків; відвідування культурних закладів (театрів, музеїв); проведення екскурсій за місто; тісна співпраця з батьками з метою «... більш успішного проходження навчальних курсів, а також до поступового вдосконалення внутрішньої побудови навчально-виховної справи» [13, арк. 48].

О. Стронін відзначав необхідність формування гнучких знань, здобутих учнями у результаті наполегливої самостійної роботи. Тому прагнув постійно вдосконалювати власну методику, знаходити нові способи викладання навчальної інформації, поєднувати існуючі методи у нові комбінації. Так, учитель Полтавської чоловічої гімназії довго думав над тим, «... як управитись із обов'язковим підручником, страшно сухим і майже виключно воєнним. Стронін старався його оживити хоч почасними оповіданнями. З таких пам'ятаю одне — про лицарство, яке мене так зацікавило, що я пригадав Вальтера Скотта і почав розшукувати по гімназії й по місту його романи в дуже поганих перекладах із французької» [5, с. 588]. М. Драгоманов згадував, що особливу тенденційність уроки О. Строніна набували в VI і VII класах, де викладалась нова історія. Педагогічна майстерність учителя розкривалась у тому, що він переносив учнів у саму суть життя й інтересів кожної епохи, спонукаючи пізнавальний інтерес до науки «... так що ученики переживали боротьбу за волю індивідуальної совісті в періоді Реформації, за просвіту в XVIII ст., за політичну волю, автономію націй і демократію з соціальною справою з кінця XVIII ст.» [5, с. 594].

Крім знань з історії О. Стронін популяризував серед гімназистів літературу, як зарубіжну, так і українську. Давав читати заборонені твори М. Вовчка, П. Куліша. Наголошував на необхідності вивчення кількох іноземних мов, справедливо вважаючи, що без їх знання не може бути політично-філософського виховання.

У своєму щоденнику О. Стронін серед основних завдань викладання відзначав такі: розвинути аналітичність учнів, спостережливість, пам'ять, сприяти розумінню учнями навчальної інформації та їх самодіяльності. Для розвитку пам'яті пропонував графічний метод: складання хронологічних і синхронічних таблиць. Для розвитку мислення вимагав від учнів узагальнити часткові події, вивести загальну тенденцію подій певного періоду. При цьому учитель свідомий був того, що учні

переживатимуть певне утруднення, без якого не можлива поява нового знання: «Без певного спрямування з мого боку їх узагальнень, звичайно не могло обійтись, але це спрямування було чисто акушерським...» [17, с. 39]. Таким чином, гуманізм педагога виявлявся у глибокому розумінні учня, прагненні допомогти йому стати кращим, активно й самостійно працюючи над пошуком нової істини.

4. Організація контролю навчальних досягнень на позиціях гуманізму. Аналіз педагогічних праць та архівних документів [2, 6, 9, 11, 12, 16, 21, 22] дозволяє відзначити, що прогресивні науковці досліджуваного періоду, впроваджуючи гуманістичні ідеї, намагалися подолати формалізм існуючої системи оцінювання знань і вмінь школярів. Неувага до особистості учня породжувала зневіру їх у власних силах, розчарування, небажання навчатися. Щоб змінити цю ситуацію низка прогресивних педагогів-учених і практиків намагалися реформувати систему оцінювання. Зокрема, М. Пирогов, К. Ушинський, П. Юркевич, а пізніше Х. Алчевська, П. Каптерев, К. Лебединцев, В. Фармаковський, М. Чехов розглядали потенціал оцінювання як виховуючого і розвивального засобу [3]. М. Пирогов уперше порушив проблему «добування, заробляння» оцінок, коли знання сприймалися учнями за товар, який оцінювався конкретним балом: «Рано цей чистий дух концентрувати на грубому, егоїстичному бажанні зміцнення та розширення свого особистого права. Рано він привчається до комерційного користування наукою й освітою» [11, с. 204]. Цю думку продовжив П. Юркевич, який уважав необхідною оцінку морального авторитету (учителя) виключно у вигляді похвали, задоволення чи незадоволення досягненнями школярів. Вона мала проголошуватися вчителем, визнаним моральним авторитетом [22].

Прагнучи подолати помилки в оцінюванні знань учнів, які активно обговорювалися його сучасниками, О. Стронін у своїй роботі намагався досягти об'єктивності. Для цього розробив оригінальну методику підсумкового оцінювання. На іспитах з історії опитував за білетами, які мали по 10–20 запитань й охоплювали весь курс. Учений справедливо вважав, що сам результат без виявлення шляхів його досягнення не має значення для педагога, тому прискіпливо й уважно аналізував кожну відповідь. Відзначав, що для нього важливою є система знань з історії, вміння ними користуватися для аналізу й розуміння подій сучасності. Така організація навчання, за словами педагога, не засмучувала гімназистів, а активізувала їх до роботи, пробуджуючи бажання продемонструвати свої знання з предмету [5, 17]. На відміну від полтавського вчителя, П. Юркевич пропонував проводити іспити тільки для дітей із середньою й низькою успішністю. Успішні учні, на його думку, мали проходити скорочений, узагальнюючий іспит [22]. Розглядаючи питання проведення іспитів, В. Стоюнін у статті «Думки про наші іспити» (1870) був переконаний у необхідності впровадження іспитів-бесід, для того, щоб зрозуміти краще учня та письмових іспитів у окремому кабінеті, щоб зняти зовнішню напругу гімназистів [16]. Вивчення ідей В. Стоюніна та О. Строніна щодо іспитів у тогочасній школі підводить до висновку про їхню схожість: бажання демократизувати цей процес, вибрати час іспиту й сам предмет (В. Стоюнін), самостійне виставлення балів (О. Стронін), що б дозволило добре підготуватися, зняти страх, розвинути самостійність й самоаналіз, пізнавальний інтерес.

П. Каптерев поділяв думку своїх попередників, наголошуючи на виховному значенні оцінки та процесу оцінювання у навчально-виховній діяльності, оскільки вони дисциплінують, сприяють розвитку самоконтролю, самооцінювання, необхідних для подальшого саморозвитку та вдосконалення. Педагог-науковець уважав головним не констатацію результату у вигляді конкретного балу, а процес оволодіння знаннями та напруженість внутрішніх сил, які доклав учень під час сприймання, усвідомлення, розуміння навчального матеріалу: «Якщо навчання є виховуючим і міцно пов'язане з вихованням, то внутрішній процес, який приводить до визначеного навчального результату, повинен бути предметом серйозної уваги та дослідження вчителя, тому що у ньому і міститься виховне значення» [6, с. 594].

Пізніше у своїй праці «Теорія особистості» О. Стронін висловлював ідеї щодо доцільності накопичувальної системи оцінювання, підсумовуючи отримані бали з різних навчальних предметів [10]. Право розподіляти здобуті бали надавалося самим учням, відповідно до їх потенційних можливостей і інтересів. Такий підхід допомагав самоаналізу й самоусвідомленню школярів, убезпечував їх від упередженого оцінювання.

IV Обговорення

Студіювання наукових досліджень останніх років засвідчує, що діяльність О. Строніна цікавила дослідників з історії педагогіки, соціології та політології. Так у період з 2007—2017 рр. з'явилися

публікації в науковій періодиці, присвячені громадянській діяльності науковця: його участі у Полтавській громаді, роботі щодо створення недільних шкіл на Полтавщині (Н. Коляда, В. Філіпович).

В. Пилипенко дослідив різні аспекти громадсько-педагогічної діяльності науковця: охарактеризував його ідеологічний і практичний внесок у справу просвіти населення України, відкриття недільних шкіл зокрема. У наукових студіях дослідника представлено постать О. Строніна як талановитого педагога і адміністратора, який зумів об'єднати власні зусилля та прагнення прогресивної громадськості Полтавщини для розширення мережі недільних шкіл [4, 10].

У статтях, присвячених характеристиці виховного ідеалу, системи оцінювання у дидактиці О. Строніна, змальовано образ педагога-майстра, визначено основні принципи його виховної і дидактичної системи, змальовано його прогресивні методи роботи тощо. Б. Год і В. Пилипенко відзначають гуманізм О. Строніна, який виявлявся у прагненні сформувати всебічно і гармонійно розвинену особистість. Розглядаючи оригінальну систему освітнього моніторингу, В. Пилипенко наголошує, що в її основі – гуманне прагнення забезпечити умови саморозвитку і самовдосконалення учня. Сучасний дослідник вбачає у практичних напрацюваннях видатного педагога XIX століття витoki компетентнісного підходу і констатує спадковість між минулим і сучасним [4].

Статті Т. Бевз присвячені висвітленню ролі О. Строніна у становленні політичної науки в Україні, а також основних подій його життя. Авторка значну увагу приділила характеристиці ідей науковця щодо майбутнього справедливого устрою держави, якою він уважав «абсолютну демократію». Визначено ідеали науковця, його бачення способів побудови справедливого суспільства [1].

Постать О. Строніна зацікавила й зарубіжних дослідників. Зокрема, соціологічні погляди О. Строніна досліджено К. Оганян, яка ґрунтовно вивчала уявлення видатного науковця про методологію, зміст і методи соціології. Вона представила загальний аналіз соціології особистості О. Строніна, роль морального виховання у суспільному прогресі на основі вивчення п'яти зошитів теорії особистості О. Строніна. У своїй роботі дослідниця характеризує різні аспекти вивчення особистості, описані педагогом XIX століття: етичний, психологічний, соціально-психологічний, педагогічний [7]. Схарактеризовано роль інтелігенції у суспільному розвитку, яка, на думку науковця, володіє значною потенційною силою вести за собою людей.

Зазначимо, що дана стаття розкриває гуманістичні ідеї науковця та практичні методи їх упровадження. Окремо наголосимо, що педагогічні здобутки науковця розглянуто в широкому контексті розвитку педагогічної думки і школи другої половини XIX століття. Здійснено порівняння гуманістичних ідей О. Строніна з основними положеннями теорій навчання представників вітчизняної педагогічної думки й школи другої половини XIX століття. Виявлено, що науковців об'єднували антропологічні погляди, уявлення про людину як цілісну фізично-духовну сутність, що вимагало організації навчання й виховання, здатного впливати на духовний розвиток учнів; вимоги додержання гуманістичного характеру взаємодії вчителів з учнями та широкого використання практичних, наочних, евристичних методів навчання, спрямованих на забезпечення активного, самостійного, свідомого оволодіння навчальним матеріалом.

V Висновки

Таким чином, студіювання наукових праць О. Строніна дозволили з'ясувати джерела формування гуманістичних поглядів науковця. Охарактеризовано основні напрямки реалізації гуманістичних ідей видатного педагога: упровадження гуманного ставлення до учня, визнання особистості учня як активного суб'єкта навчальної діяльності, який у результаті оволодіння знаннями просувається у власному саморозвитку й удосконаленні; індивідуалізація навчання (уважне вивчення потенційних можливостей учнів, диференціація навчальних завдань); організація виховуючого навчання, спрямованого на формування свідомих активних громадян з науковим світоглядом, які легко орієнтуються у суспільно-політичному контексті, чому сприяло використання синтетичного, графічного методів, прикладу самого педагога, евристичних бесід, дискусій тощо; об'єктивне неупереджене оцінювання, що мало на меті виявити системні знання з навчального курсу та вміння ними користуватися у реальному житті.

Зроблене дослідження не претендує на вичерпність. Перспективними напрямками подальших студій може бути вивчення педагогічної системи О. Строніна.

Бібліографічні посилання

- [1] Бевз Т. А. Олександр Стронін та його роль у становленні політичної науки в Україні. *Український історичний журнал*. 2007. № 5. С. 96–109.
- [2] Вессель Н. Х. Об основных положениях педагогики. Педагогические сочинения. Очерки об общем образовании и системе народного образования в России. М.: Учпедгиз, 1959. С. 163–209.
- [3] Герасименко Л. В. Проблема оцінювання навчальних досягнень школярів у другій половині XIX – початку XX століття. *Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського. Педагогічні науки*. Кременчук: КрНУ, 2016. Випуск 2 (97), частина 1. С. 52–58.
- [4] Год Б. В., Пилипенко В. В. Виховний ідеал всебічно і гармонійно розвинутої особистості у творчому доробку О. Строніна. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 1 (35). С. 66–77.
- [5] Драгоманов М. Два учителі. Вибране. К.: Либідь, 1991. С. 575–604.
- [6] Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования. Избранные педагогические сочинения; под ред. А. М. Арсеньева. М.: Педагогика, 1982. С. 270–653.
- [7] Каптерев П. Ф. Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели. СПб, 1914. 212 с.
- [8] Копии протоколов заседаний педагогического совета прогимназий за первое полугодие 1891 года. ЦДІА Ф 707 Оп. 143. Спр. 60, 1891, 410 арк.
- [9] Оганян К. К. Историко-социологический анализ нравственной личности в концепции Н. И. Кареева и А. И. Стронина. *Фундаментальные исследования*. 2013. № 8–5. С. 1250–1254. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32121> (дата звернення 10.03.2019).
- [10] Пилипенко В. Питання оцінювання навчальної діяльності учнів в освітній спадщині Олександра Строніна. *Імідж сучасного педагога*. 2014. №2(14). С. 39–41.
- [11] Пирогов Н. И. Школа и жизнь. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1985. С. 201–239.
- [12] Пирогов Н. И. Об оценке познаний учеников. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1985. С. 54–55.
- [13] Протоколы заседаний Педагогического совета Варшавской 8-й мужской гимназии, 1915/ 1916. ДАХО Ф 264. Оп.1. Спр. 62., 137 арк.
- [14] Секретные отчеты начальников учебных заведений. ЦДІА Ф 707 Оп. 200. Спр. 27, 1916, 156 арк.
- [15] Смирнов В. З. Реформа начальной и средней школы в 60-х гг. XIX в. М.: АПН, 1954. 310 с.
- [16] Стоюнин В. Я. Мысли о наших экзаменах. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1991. С. 84–103.
- [17] Стронин А. Дневник с 1848 по 1888 годы. Т. 1 (1863–1864) [1-й вар., много исправлений]. ОР РНБ, СПб. ф. 752. д. 3. 47 с.
- [18] Стронин А. История и метод. СПб, 1869. 446 с.
- [19] Стронин А. История общественности. СПб, 1885. 767 с.
- [20] Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Избранные произведения. М.: Учпедгиз, 1956. Т. 8. 498 с.
- [21] Чехов Н. В. К вопросу об оценке успехов учащихся. *Русская школа*. 1915. № 1–3. С. 1–14.
- [22] Юркевич П. Д. Курс общей педагогики с приложениями. М., 1869. 404 с.

References

- [1] Bevz, T. A. (2007). Oleksandr StronIn ta yogo rol u stanovlennI polItichnoYi nauki v UkraYinI. *UkraYinskiy Istorichniy zhurnal*. Iss. 5. npp. 96–109. [in Ukrainian]
- [2] Vessel, N. H. (1959). Ob osnovnyih polozheniyah pedagogiki. *Pedagogicheskie sochineniya. Ocherki ob obschem obrazovanii i sisteme narodnogo obrazovaniya v Rossii*. Uchpedgiz, Moscow, USSR, 163–209. [in Russian]
- [3] Gerasimenko, L. V. (2016). Problema otslnyuvannya navchalnih dosyagnen shkolyarlv u drugly polovini HIX – pochatku HH stollttya. *Vlsnik Kremenchutskogo natslonalnogo unlvrsitetu lmenl Mihayla Ostrogradskogo. Pedagoglchnl naukl*. Kremenchuk: KrNU, Iss. 2 (97), part 1, 52–58. [in Ukrainian]
- [4] God, B. V., Pilipenko, V. V. (2014). Vlhovniy ideal vsebichno i garmoniyno rozvinenoyi osobistosti u tvorchomu dorobku o. Stronina. *Pedagogichni naukl: teoriya, istoriya, innovatsiyni tehnologiyi*, Iss 1 (35), 66–77. [in Ukrainian]
- [5] Dragomanov, M. (1991). Dva uchitell. *Vibrane*. Lybid, Kyiv, Ukraine, 575–604. [in Ukrainian]
- [6] Kapterev, P. F., Arseneva, A. M. (Ed.) (1982). *Didakticheskie очерки. Teoriya obrazovaniya. Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya*. Pedagogika, Moscow, USSR, 270–653. [in Russian]
- [7] Kapterev, P. F. (1914). *Novaya russkaya pedagogiya, ee glavneyshie idei, napravleniya i deyateli*. SPb. 212. [in Russian]
- [8] Kopii protokolov zasedaniy pedagogicheskogo soveta progimnaziyy za pervoe polugodie 1891 goda. TsDIA F 707 Op. 143. Spr. 60, 1891, 410 ark. [in Ukrainian]
- [9] Oganyan, K. K. (2013). *Istoriko-sotsiologicheskyy analiz nrvstvennoy lichnosti v kontseptsii N. I. Kareeva i A. I. Stronina. Fundamentalnyie issledovaniya*. Iss. 8–5. pp. 1250–1254. <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32121> [in Russian]
- [10] Pilipenko, V. (2014). *Pitannya otslnyuvannya navchalnoYi dlyalnostl uchnlv v osvltnly spadschinl Oleksandra Stronina. Imldzh suchasnogo pedagoga*. Iss. 2(14), 39–41. [in Ukrainian]
- [11] Pirogov, N. I. (1985). *Shkola i zhizn. Izbrannyye peda-gogicheskie sochineniya*. Pedagogika, Moscow, USSR, 201–239. [in Russian]

- [12] Pirogov, N. I. (1985). Ob otsenke poznaniy uchenikov. Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya. Pedagogika, Moscow, USSR, 54–55. [in Russian]
- [13] Protokoly zasedaniy Pedagogicheskogo soveta Varshavskoy 8-y muzhskoy gimnazii, 1915/ 1916. DAHO F 264. Op.1. Spr. 62., 137 ark. [in Ukrainian]
- [14] Sekretnyye otchetyi nachalnikov uchebnykh zavedeniy. TsDIA F 707 Op. 200. Spr. 27, 1916, 156 ark. [in Ukrainian]
- [15] Smirnov, V. Z. (1954). Reforma nachalnoy i sredney shkoly v 60-h gg. HIIH v. M.: APN. 310. [in Russian]
- [16] Stoyunin, V. Ya. (1991). Myisli o nashih ekzamenah. Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya. Pedagogika, Moscow, Russia, 84–103. [in Russian]
- [17] Stronin, A. (1863–1864). Dnevnik s 1848 po 1888 godyi. T. 1 [1 y var., mnogo ispravleniy]. OR RNB, SPb. f. 752. d. 3. 47 p. [in Russian]
- [18] Stronin, A. (1869). Istoriya i metod. SPb. 446 p. [in Russian]
- [19] Stronin, A. (1885). Istoriya obschestvennosti. SPb. 767 p. [in Russian]
- [20] Ushinskiy, K. D. (1956). Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyit pedago-gicheskoy antropologi. Izbrannyye proizvedeniya. Uchpedgiz, Moscow, USSR, T. 8. 498 p. [in Russian]
- [21] Chehov, N. V. (1915). K voprosu ob otsenke uspehov uchashihsya. Russkaya shkola. Iss/ 1–3, 1–14. [in Russian]
- [22] Yurkevich, P. D. (1869). Kurs obschey pedagogiki s prilozhenimi. Moscow, 404 p. [in Russian]

Герасименко Лариса Віталіївна.

Д. пед. н., доцент кафедри психології, педагогіки та філософії,
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського,
вул. Першотравнева, 20, м. Кременчук Полтавської обл., Україна, 39600.
Тел. +38(067) 900-43-65. E-mail: gerasimenko24@gmail.com

Herasymenko Larysa Vitaliyivna ,

D.Sc. (Ped.), Associate Professor of Pedagogy and Philosophy Department,
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University,
vul. Pershotravneva, 20, Kremenchuk, Poltava Region, Ukraine, 39600.
Tel. +38(067) 900-43-65. E-mail: gerasimenko24@gmail.com

ORCID:0000-0003-3725-8681

Researcher ID:U-7685-2017

Citation (APA):

Herasymenko, L. (2019). Humanistic ideas in O. Stronin' scientific-practical works. Engineering and Educational Technologies, 7 (2), 160–169. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.16>

Цитування (ДСТУ 8302:2015):

Герасименко Л. В. Гуманістичні ідеї в науково-практичному доробку О. Строніна / Інженерні та освітні технології. 2019. Т. 7. № 2. С. 160–169. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.16>

Обсяг статті: сторінок – 10 ; умовних друк. аркушів – 1,448.

DOI <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.17>
UDC 316.62:316.754

Political self-determination of Ukrainian youth

Lebedynska A.*

Kremenchuk Mykhailo Ostrogradskyi National University, Kremenchuk, Ukraine

Received: 10.04.2019

Accepted: 26.04.2019

Abstract. The article goes about political potential formation and realization problems of the new generation of Ukrainian youth. The specifics of young citizens' formation of political self-determination are emphasized. The specifics of political and social resources of youth as a special socio-demographic group is analyzed. The differentiation of young people value ideas, which determine the degree of their engagement in the political sphere of Ukrainian society, is given. Political self-determination is considered as a process of perception and active manifestation of socio-political experience. The Author deals with the sources of the concept of political identity in western political science. Also the correlation between political identity and political socialization is analyzed from the point of view Ukrainian political scientists. The article analyzes the results of sociological studies of political preferences of young people. The level of their interest in political events is considered as an indicator of the socio-political self-determination of Ukrainian youth. Based on authors sociological study data it is given a characteristics of individual components of civic self-determination (civic identity, patriotism, civic engagement). On the one hand, young people have the necessary potential to influence the political sphere of the state, and on the other hand, they need to be supported by their social activity from state and public institutions. The authors show that young citizens are distinguished by the liability of consciousness, the instability of political orientations and attitudes. Given characteristics of a youth group can contribute to its disorganization and the development of protest behavior. The prospects for the realization of the political potential of young citizens are substantiated. Political education is of primary importance in the development of the political subjectivity of young people in modern conditions. Attention is focused on objective and subjective factors influencing the processes of political socialization and participation of young people in the political process of the country. The individual and psychological, social and psychological factors determines youth political activity indirectly through the system of political behavior motives.

Key words: youth, political process, political potential, political self-determination, political engagement, political self-consciousness, political activity, involvement into political life, psychological factors of political activity.

Політичне самовизначення українського юнацтва

Лебединська Г. О.

Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, Кременчук, Україна

Анотація. У статті розкриваються проблеми формування та реалізації політичного потенціалу нового покоління української молоді. Визначається специфіка становлення політичного самовизначення молодих громадян. Аналізуються особливості політичних і соціальних ресурсів молоді як соціально-демографічної групи. Характеризуються ціннісні уявлення молоді, що обумовлюють ступінь її включення в політичну сферу українського суспільства. Політичне самовизначення розглядається як процес сприйняття і активного прояву соціально-політичного досвіду. У статті проаналізовано результати соціологічних досліджень політичних уподобань молоді. Як показник соціально-політичного самовизначення української молоді розглядається рівень її інтересу до політичних подій. З одного боку, молодь має необхідний потенціал впливу на політичну сферу держави, а з іншого – потребує підтримки своєї соціальної активності з боку державних і громадянських інститутів. Визначено, що молодих громадян відрізняє лабільність свідомості, нестійкість політичних орієнтацій, і поглядів. Такі характеристики молодіжної групи можуть сприяти її дезорганізації і розвитку протестної поведінки. Обґрунтовано перспективи реалізації політичного потенціалу молодих громадян засобами політичного виховання, яке має першорядне значення в становленні політичної суб'єктності молоді.

*

Corresponding Author: Lebedynska Hanna Oleksandrivna. Phone: +38(096) 385-90-37. E-mail: lebedinskagunna@gmail.com
Kremenchuk Mykhailo Ostrogradskyi National University,
vul. Pershotravneva, 20, Kremenchuk, Poltava Region, Ukraine, 39600.

Відповідальний автор: Лебединська Ганна Олександрівна. Тел. +38(096) 385-90-37. E-mail: lebedinskagunna@gmail.com
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського,
вул. Першотравнева, 20, м. Кременчук Полтавської обл., Україна, 39600.

Акцентується увага на об'єктивних і суб'єктивних чинниках, що впливають на процеси політичної соціалізації та участь молоді в політичному процесі країни.

Ключові слова: молодь, політичний процес, політичний потенціал, політичне самовизначення, політична участь, політична самосвідомість.

Политическое самоопределение украинской молодежи

Лебединская А. А.

Кременчугский национальный университет имени Михаила Остроградского, Кременчуг, Украина

Аннотация. В статье раскрываются проблемы формирования и реализации политического потенциала нового поколения украинской молодежи. Определяется специфика формирования политического самоопределения молодых граждан. Анализируются особенности политических и социальных ресурсов молодежи как социально-демографической группы. Характеризуются ценностные представления молодежи, обуславливающие степень ее включения в политическую сферу украинского общества. Политическое самоопределение рассматривается как процесс восприятия и активного проявления социально-политического опыта.

В статье проанализированы результаты социологических исследований политических предпочтений молодежи. В качестве показателя социально-политического самоопределения украинской молодежи рассматривается уровень ее интереса к политическим событиям. С одной стороны, молодежь имеет необходимый потенциал влияния на политическую сферу государства, а с другой — нуждается в поддержке своей социальной активности со стороны государственных и общественных институтов. Показано, что молодых граждан отличает лабильность сознания, неустойчивость политических ориентаций и взглядов. Данные характеристики молодежной группы могут способствовать ее дезорганизации и развитию протестного поведения. Обоснованы перспективы реализации политического потенциала молодых граждан, где политическое воспитание имеет первостепенное значение в становлении политической субъектности молодежи. Акцентируется внимание на объективных и субъективных факторах, влияющих на процессы политической социализации и участия молодежи в политическом процессе страны.

Ключевые слова: молодежь, политический процесс, политический потенциал, политическая самоопределение, политическое участие, политическое самосознание.

I Вступ

Вітчизняний та міжнародний досвід свідчить, що демократичні перетворення в державі неможливі без участі громадян. Розбудова громадянського суспільства неможлива без відповідних політичних орієнтацій та індивідуальних позицій щодо політичної системи, в якій живе особистість. Молодь є одним з найважливіших стратегічних ресурсів будь-якого суспільства. Вбираючи в себе цінності і норми, вразливе відповідаючи на соціальні, політичні, економічні зміни саме молодь дає імпульси спрямованості в розвитку суспільства. Участь у політичному житті є безпосереднім показником самовизначення особистості, проявою розуміння людиною свого соціального статусу та можливостей.

Особливо значущим стає формування та розвиток політичності підростаючих поколінь, зокрема юнацтва. Саме на період юності припадає виникнення такого особистісного новоутворення, як самовизначення. Воно характеризується усвідомленням суб'єкта себе як члена суспільства й конкретизується у новій, суспільно значимій позиції. Молодь є найбільш активною, динамічною групою населення, яка досить швидко реагує на всі зрушення та зміни, що відбуваються в суспільстві.

Сьогоднішнє українське суспільство переживає становлення нової соціальної суб'єктивності. Особливістю цього процесу є невизначеність уявлень особистості про спільність інтересів, зумовлена несформованістю громадянського суспільства.

Політична ідентифікація особистості в нестабільному, кризовому суспільстві натрапляє на незвичні зовнішні чинники: мінливість соціальних взаємозв'язків, нез'ясованість функцій основних політичних інститутів, плюралізм культур та ідеологій, протиборство корпоративних (групових) інтересів, яке виливається у війну підконтрольних мас-медіа.

У ситуації порівняно низької структурованості політичного простору, що спостерігається в Україні, перебіг процесу політичного самовизначення утруднюється. Актуально дослідити соціально-психологічні чинники, які сприяють активній позиції молоді її в громадсько-політичному житті. Потреба такого виду самовизначення нерозривно пов'язана з усвідомленням політичної ситуації в суспільстві, формуванням більш менш стійких політичних та ідеологічних уподобань, симпатій, антипатій, уявлень

про необхідне у сфері політичних відносин, певною особистісною автономією в прийнятті електоральних рішень і загалом у політичному виборі.

Молоде покоління України становить близько третини населення країни. При цьому дана категорія людей – не просто значна частина електорату. Молодь є найбільш активна, і радикальна частина суспільства. У рамках цієї соціальної групи сконцентрована колосальна потенційна енергія.

Метою статті є дослідження специфіки становлення політичної позиції громадян юнацького віку.

II Матеріал і методи дослідження

Сьогодні юнацтво опинилось в умовах нестабільної суспільної свідомості, коли немає затребуваних ідеалів в минулому, але і в теперішньому ще не віднайдені нові орієнтири, які були б адекватні змінам, що відбуваються в країні та світі.

Водночас, сучасний етап соціального розвитку суспільства «зсунув» у психологічному і «діяльнісному» планах межі всіх вікових етапів у бік більш ранньої зрілості (у тому числі соціальної). На відміну від порівняно недавнього минулого, до осіб молодого віку (21 рік та старше), які «щойно» закінчили ВНЗ, суспільством застосовується термін «вже дорослі люди». У зв'язку з цим зростає значущість юнацького віку як для успішного формування особистості, так і для продуктивного соціального розвитку суспільства.

Політичне самовизначення молоді – це процес усвідомлення своєї громадянської належності, конструювання своєї суб'єктності і вибору способів соціального участі в перетвореннях країни. Для того щоб особистість стала суб'єктом свого розвитку, вона повинна пройти непростий шлях від елементарних форм поведінки до вищих форм саморегульованої системи. Звісно ж, що тільки особистість, що володіє суб'єктністю здатна до самовизначення, а значить, до реалізації своїх сутнісних сил в умовах нелінійного характеру соціальних змін [1].

Дослідник з питань соціології молоді Ю. В. Березутский говорить про три основні аспекти політичного самовизначення молоді: політична ідентичність, патріотизм і політична участь; всі разом вони складають громадянську позицію [2].

Політична самоідентифікація особистості – це процес солідаризації індивіда з певною політичною спільнотою, змістом та ідеологією соціальної групи, її політичними символами. Сформувавшись під впливом політичної соціалізації, людина бере на себе певну політичну роль з певним набором прав, привілеїв та обов'язків. Метою цього процесу є його адаптація до певної системи, становлення як громадянина [3].

Отже, політична ідентифікація сприяє формуванню політичної свідомості особистості, раціональної орієнтації в політичному житті, самостійного політичного мислення та політичної поведінки. У міру засвоєння індивідом соціокультурних зразків, норм, цінностей, прийняття і засвоєння різних ролей у взаємодіях з іншими людьми його самоідентифікації змінюються, і більш-менш остаточно його ідентичність складається до кінця юнацького віку.

Особливий інтерес становить дослідження феномена політичної ідентифікації в юнацькому віці, оскільки саме в цей період, на межі шкільного та післяшкільного періодів, відбувається самовизначення особистості, становлення громадянської позиції. В юнацькому віці відбувається динамічне формування моральної свідомості, ціннісних орієнтацій та ідеалів, стійкого світогляду, громадянських якостей особистості.

Вивченню юнацького віку в сучасній психології присвячено багато досліджень. Разом з тим існують великі розбіжності в поглядах на основні імпульси розвитку в юності, часові межі та головні особливості цього періоду. За даними більшості сучасних вітчизняних періодизацій психічного розвитку віковий період, що цікавить нас, від 18 до 22 років, прийнято відносити до юності (Г. С. Абрамова) або пізньої юності (Б. С. Волков).

Кордони юності пов'язують із віком обов'язкової участі в суспільному житті. Юнак повинен взяти на себе відповідальність за пристрій життя, у тому ступені, у якому це можливо в конкретних соціальних умовах. «І з цього погляду, юність – це вік участі у виборах в органи державної влади» [4, с. 506]. У даний віковий період індивід характеризується підвищеною емоційною сензитивністю й сугестивністю, у цей період соціальний індивід також виробляє свої ідеали й ціннісні пріоритети.

Аналізуючи ціннісні орієнтири сучасної української молоді дослідник Савчук О. В. наводить такі цифри щодо співвідношення спрямованості особи: приймають громадську спрямованість – 35%, особисту – 50%, керуються мотивом самоствердження – 70%, прагнуть матеріальних цінностей – 60%, духовних – 43% [5].

У політичній психології все ще недостатньо розроблений концепт громадянської ідентичності.

Ситуації в Україні, кольорові революції, близькосхідні конфлікти дозволяють спостерігати, як руйнуються колишні і створюються нові ідентичності, як легко формуються нові ідеології. Дослідниця соціальної ідентичності Т. В. Шамовська зазначає кризовий стан даного аспекту громадянського самовизначення, яке проявляється, з одного боку, в прихильності молодих людей історично сформованим цінностям соборності і колективізму, а з іншого – цінностям лібералізму і споживачтва [6]. Ці протиріччя підривають можливість формування зрілої громадянської ідентичності молодого покоління.

Патріотизм – невід’ємна ознака цивілізованої людини, саме це почуття єднає людей у націю, батьківщину, стимулює до праці і подвигів в ім’я їх збагачення і розквіту, сповнює почуттям гордості за рідну землю, історію і культуру свого народу.

Цікаві результати соціологічного опитування, проведеного у 2018 з метою з’ясування сутності патріотизму у розумінні сучасної української молоді. Виявлено, що найсильніший вплив на становлення патріотичних почуттів молоді має родина, а також навчальні заклади. Більшість респондентів не схвалює нав’язливого пропагування патріотизму і визнає ефективність тих засобів його розвитку, які дозволяють наочно познайомитися зі здобутками української культури, успіхами українців у різних сферах діяльності. Опитування показало, що 62,2 % респондентів вважають себе патріотами України, не вважають себе патріотами 16,3 % респондентів. Цікавим є той факт, що понад 20% тих, хто вважає себе патріотом, хотіли б виїхати з України [7].

Національна свідомість та самосвідомість особистості є дуже важливою складовою громадянської свідомості та самосвідомості. У зв’язку з цим цікаво процитувати одне з висловлювань польського спеціаліста з проблем етики З. Шаварського. Він, зокрема, зазначав, що не є хорошим громадянином той, хто не відчуває емоційного зв’язку зі своєю вітчизною, з її історією та традиціями, хто не відчуває своєї відповідальності за її свободу і незалежність, хто не хоче думати про її майбутнє. Бути патріотом означає не тільки бути готовим приносити в разі необхідності жертви, здійснювати героїчні вчинки, але це означає також бути готовим до щоденної, відповідально виконуваної праці, відповідально ставитися до своїх громадських обов’язків [8].

У сучасній Україні спостерігається нормальний процес піднесення самосвідомості української політичної нації з певними рисами етноцентризму.

За даними різноманітних соціологічних спостережень можна стверджувати, що більш відкрите до демократії суспільство спонукає громадян до активної політичної участі.

Проблема політичної участі досліджувалась в працях західних політологів, зокрема американських, таких, як М. Гоел, Р. Кловард, Р. Міллс, Л. Мілбрайт, Ф. Півен тощо. В Україні ця тема привертає все більш уваги. Дослідників чимало, серед них І. Бекешкіна, В. Васютинський, А. Горбачик, О. Куценко, О. Чемшит, Н. Ротар та ін.

До найбільш поширеного типу політичної участі відноситься електоральна поведінка. На її спрямованість впливає насамперед ідентифікація конкретного виборця з певною соціальною групою або партією. Психологічна близькість до групи обмежує спектр політичних орієнтацій і альтернатив, спрощуючи політичний вибір. Численні дослідження показали, що на думку виборців впливає безліч чинників (стать, вік, конфесійна належність, особливості первинної соціалізації та ін.), але існують деякі загальні тенденції поведінки окремих електоральних груп. Так, молодь певною мірою тяжіє до радикалізму і охоче віддає свої голоси тим, хто обіцяє швидкі зміни. Її виборчі орієнтації розходяться з орієнтаціями більшості суспільства, а рівень активності відносно невисокий.

Вперше проблемою теоретичного дослідження електоральної поведінки почали цікавитися у США в 20-ті роки XX століття. Чарльзом Меріамом була створена Чиказька школа досліджень політичної поведінки. Докладну характеристику цього проекту здійснив Г. Алмонд, проаналізувавши не тільки його змістовні особливості, але й методику, зокрема особливості вибіркового методу, який полягав у сполученні випадкової вибірки й квотування за основними демографічними характеристиками.

Важливим етапом прикладних досліджень електоральної поведінки стала діяльність у США Інституту Дж. Геллапа. У 1960-ті роки свій внесок у розвиток досліджень електоральної поведінки зробили французькі дослідники Ж. Стецель, М. Брюле, Г. Мішеля, а пізніше – Ф. Бон, Ж. Ранісе, Е. Дюпуар'є, Б. Рюе, А. Лансело та ін. [9].

В Україні поведінка виборців активно досліджується через вивчення виборів, політичної участі, пасивності, ефективності інструментів маніпулювання громадською думкою. Цим проблемам присвячені праці таких українських дослідників: Г. Циганенко, С. Протоцька, М. Головатий, В. Бунь, О. Вишняк [10].

Ключовим складником політичної культури особистості з огляду на ситуацію політичного вибору є політичні орієнтації-установки на самого себе («Я») у контексті політичних відносин. Від усвідомлення свого місця (становища) у структурі політичної системи суспільства, об'єктивної оцінки власних можливостей впливати на прийняття політичних рішень залежить і політична активність особистості.

Ідентичність набувається людиною в ході індивідуального розвитку і є результатом психологічних процесів соціалізації, ідентифікації, особистісної інтеграції тощо.

III Результати

Особливості політичного самовизначення юнацтва виступали предметом авторського соціологічного дослідження, проведеного в 2019 р в Кременчуці методом анкетування у віці від 18 до 20 років.

Основна мета емпіричного дослідження – з'ясувати переважні тенденції політичної ідентифікації українського юнацтва. Тобто йшлося про з'ясування того, чи виявляють юні громадяни схильність, прагнення, готовність до політичної ідентифікації, чи, навпаки, демонструють відхід, небажання приєднуватись, ідентифікуватись.

У якості чинників, що обумовлюють спрямованість громадянського самовизначення, розглядалися: 1) сприйняття суспільно-політичного курсу розвитку українського суспільства; 2) рівень задоволеності ситуацією в країні; 3) факти соціального тиску і підтримки щодо необхідності громадянської активності молоді людини; 4) ціннісні орієнтації на самоствердження, самозречення, соціальні зміни і стабільність.

Результати опитування наведені в таблицях 1, 2, 3, 4, 5, 6 у відсотках. Питання ставились у відповідності до складових громадянського самовизначення.

Табл. 1. Сприйняття суспільно-політичного курсу розвитку українського суспільства

Змістовне наповнення	% опитаних
Україна буде демократичною європейською державою	33,3
Україна буде країною, що йде особливим шляхом розвитку	26,6
Україна буде слабозрозвинутим придатком Заходу	20
Україна зникне як самостійна держава	16,6
Мені не цікаво майбутнє цієї країни	3,3

Табл. 2. Рівень задоволеності ситуацією в країні

Змістовне наповнення	% опитаних
Я не бачу жодного кандидата, за якого було б варто голосувати	10
Не вірю, що вибори будуть проведені чесно	26,6
Мені байдужі ці вибори, бо моє життя від них аж ніяк не залежить	0
Вибори нічого не змінять, бо Президент насправді нічого не вирішує	10
Мене взагалі не цікавить політика	6,6

Оцінюючи перспективи майбутнього України, відносна більшість (33,3%) юнацтва бачать її високорозвинутою, демократичною, впливовою європейською країною. 26,6% опитаних вважають, що Україна піде особливим шляхом розвитку. Менші частки респондентів вважають, що Україна назавжди

стане слабозвинутим додатком Заходу або зникне як самостійна держава (по 20% та 16,6% відповідно). Ці позиції дуже близькі за змістом і разом становлять 36,6%, а це третина опитаних. Байдуже ставлення до майбутнього власної держави хоч і становить невеликий відсоток (3,3%), проте свідчить не тільки про аполітичність, а й про відсутність патріотизму у ціннісних орієнтаціях цих представників юнацтва.

Найбільш часто мотивом неучасті у виборах молодь називала сумніви щодо чесних виборів (26,6%). Інші мотиви називають значно менші частки респондентів.

Табл. 3. Ціннісні орієнтації на самоствердження, самозречення

Змістовне наповнення	% опитаних
Звичайно, важливими є і свобода, і достаток, при цьому заради особистої свободи та гарантій дотримання всіх громадянських прав я готовий терпіти певні матеріальні труднощі	26,6
Звичайно, важливими є і свобода, і достаток, при цьому в обмін на власний добробут я готовий поступитися державі часткою своїх прав і громадянських свобод	43,3
Важко відповісти	30

В уявній ситуації вибору між свободою і громадянськими правами, з одного боку, і матеріальним добробутом – з іншого, відносна більшість (43,3%) готові поступитися державі часткою своїх прав і громадянських свобод. Натомість, 26,6% опитаних – навпаки висловили готовність терпіти певні матеріальні труднощі заради особистої свободи та гарантій дотримання всіх громадянських прав. Ще 30% – не визначилися з вибором. Це свідчить, що для молоді юнацького віку матеріальна незалежність, прагнення мати все тут і зараз домінує над духовними цінностями. А ті що не визначилися із ціннісною спрямованістю складають третину опитаних. Це свідчить про громадянську невизначеність.

Табл. 4. Ціннісні орієнтації на соціальні зміни і стабільність

Змістовне наповнення	% опитаних
Демократія є найбільш бажаним типом державного устрою для України	66,6
За певних обставин авторитарний режим може бути кращим, ніж демократичний	13,3
Для такої людини, як я, не має значення, демократичний режим у країні чи ні	6,6
Важко відповісти	13,3

Відповідаючи на питання про найбільш бажаний тип державного устрою для України, більша половина (66,6%) респондентів визначили в такій якості демократію. Натомість 13,3% – вважають, що за певних обставин кращим може бути авторитарний режим. Для 6,6% опитаних немає значення, демократичний режим у країні чи ні, а ще 13,3% – не визначилися з відповіддю. Це може свідчити про формування у більшості громадян усталеного, ціннісного ставлення до демократії.

Табл. 5. Факти громадянської активності молоді людини

Змістовне наповнення	% опитаних
Упевнений що братиму участь	30
Скоріше за все, братиму участь	50
Скоріше за все, не братиму участі	13,3
Упевнений, що не братиму участі	3,3
Важко сказати напевно, ще не вирішив	3,3

Щодо такої складової громадянського самовизначення як політична активність на прикладі електоральної участі, то переважна більшість юнацтва висловила бажання за будь яких умов брати участь у виборах. Президентські вибори в Україні традиційно характеризуються високим інтересом виборців та рівнем їх явки. І бажаючих приєднатись до політичного процесу після 2014 року збільшилось в рази. Але між бажанням і діями є певна різниця і до дільниць дійшло менше третини.

Це підтверджують й результати досліджень М. Дмитрієвої [11], показники когнітивного розвитку політичної активності можуть бути досить високими, а поведінкові практично нульовими. Тому реальна політична залученість юнацтва може бути значно нижчою, ніж задекларована в ході нашого дослідження.

Окремо респондентам було запропоновано визначитись із політико-ідеологічним спрямуванням. На питання «В політиці є «ліві» і «праві». Де за своїми поглядами Ви розташовуєтесь?»

Табл. 6. Політико-ідеологічним спрямування

Змістовне наповнення	% опитаних
Ліві	3,3
Ліво центристи	10
Центристи	43,3
Право центристи	10
Праві	3,3
Не відповіли	30

Жоден з ідейно-політичних напрямів не користується переважаючою підтримкою молоді. Серед кременчуцького юнацтва переважають центристські погляди, але цілком може бути, що цей вибір має ірраціональну природу. Молоді Кременчука бракує фундаментальних знань з політики, так як політологія в університеті не викладається. Джерелом інформації є виключно ЗМІ або сім'я. Не змогли визначитися щодо самоідентифікації з тим чи іншим ідейно-політичним напрямом третина опитаних.

Політико-ідеологічне самовизначення є процесом, який передбачає вироблення власної ідейно-політичної позиції шляхом співвіднесення системи політичних, загальносуспільних цінностей та ідеалів і системи індивідуальних потреб, прагнень, настановлень у процесі впорядкування особистістю уявлень про доцільний вибір суспільно-політичних моделей розвитку. Потреба такого виду самовизначення нерозривно пов'язана з усвідомленням політичної ситуації в суспільстві, формуванням більш менш стійких політичних та ідеологічних уподобань, симпатій, антипатій, уявлень про необхідне у сфері політичних відносин, певною особистісною автономією в прийнятті електоральних рішень і загалом у політичному виборі.

IV Обговорення

Одже, громадянськість – стан свідомості, духовно-моральна цінність, світоглядно-психологічна характеристика людини, обумовлена його державною самоідентифікацією, усвідомленням належності до конкретної країни. Вона є показником ставлення індивідів до існуючого порядку, інститутів держави та влади, виразом міри їхньої законслухняності та критичності, почуття власної гідності в стосунках з представниками влади, знання і поваги прав людини, готовності і вміння вимагати їх дотримання, з відповідальністю ставитися до своїх обов'язків перед суспільством [12].

Аналіз вітчизняної та російської психологічної літератури показав, що процес самовизначення трактується як формування стійких та осмислених переконань, принципів, норм поведінки, ідеалів (К. Абульханова-Славська, Л. Орбан-Лембрик, С. Рубінштейн, В. Сафін), інтенсивний афективний центр життєвої ситуації розвитку (О. Асмолов, Л. Божович, Л. Виготський).

У західній психології самовизначення здебільшого розглядається в контексті психотерапії як результат ідентифікації, пов'язаний із формуванням психосоціальної ідентичності (А. Ватерман, Е. Еріксон, Дж. Мід, Дж. Марсія), прагненням до самоствердження через подолання комплексу неповноцінності (А. Адлер), пошуком сенсу життя, самоактуалізацією (А. Маслоу, К. Роджерс,

В. Франкл), адаптацією, відбором та створенням власної стратегії життя (А. Бандура), формуванням соціального характеру під впливом соціокультурних факторів (А. Адорно, Е. Фромм).

Сьогодні зростає увага науковців до об'єктивних соціальних та соціальнопсихологічних чинників, які детермінують політичний вибір і політичну ідентифікацію як окремого індивіда, так і соціальних груп (В. Духневич, О. Ліщинська, Е. Еріксон, Л. Найдьонова, Т. Ньюкомб, В. Казміренко, Дж. Тернер).

В Україні цю проблематику, зокрема характер і властивості різних видів соціальних ідентифікацій та ідентичностей розробляли В. Павленко, М. Шульга, О. Злобіна, В. Тихонович, С. Макеєв, С. Оксамитна, О. Швачко, О. Симончук. Разом з тим бракує комплексної, концептуальної моделі структури політичної самоідентичності, що узагальнює попередні напрацювання в цьому напрямі, а також психологічного механізму політичної самоідентифікації особистості.

Дослідниця В. Кутирьова вважає, що однією з найгостріших соціальних проблем українського суспільства є соціально-психологічна неготовність більшості громадян бути активними учасниками трансформаційних процесів. Авторка вважає, що така неготовність визначається нездатністю людей до адекватного позиціонування у новому політичному континуумі та усвідомлення своїх політичних інтересів. А процес ідентифікації особистості з певною політичною ідеологією є одним з найважливіших показників її політичного самовизначення [13]. У період нестабільності трапляються випадки, коли особистість не ідентифікується із жодними політичними спільнотами. Обвальна криза українського суспільства призвела до особистісного психологічного дискомфорту – втрати соціальних ідентичностей, зокрема й політичних [14].

Дослідження Л. А. Тихонової, яка провела пілотажне опитування на тему «Соціокультурна ідентичність студентської молоді в умовах інформаційного суспільства (на прикладі студентів вузів Слобожанщини)» також співвідносяться із тенденціями у політичному самовизначенні молоді Кременчука. Так, 42,1% опитуваних студентів вважають себе такими, від яких нічого не залежить у сучасному українському суспільстві. Тільки 15,5% відчують себе «громадянином, позиція та вибір якого впливають на життя у нашій країні і майже така ж кількість – є «сторонніми спостерігачами» (14,6%). Було з'ясовано, що поняття батьківщини для більшості респондентів є скоріше географічним, ніж культурним або політичним. 76,5% опитуваних вважають, що батьківщина, – це місце де народився і виріс. Тільки п'ята частина вважає, що їх тут цінують і поважають [15].

Відповідно, отримуючи статус громадянина, особа знаходиться під тиском певних прав та обов'язків, які скеровують її подальшу діяльність та вимагають відповідної політичної поведінки. Політична поведінка у свою чергу є одним із індикаторів політичної культури особи. Вона виражається як у зацікавленості та активній участі у політичному житті, так і в абсолютно пасивному стані, абсентеїзмі чи політичній невизначеності. Питання про мотивацію політичної участі або неучасті є дуже складним. І тут потрібно враховувати ще й психологічні аспекти.

Політична соціалізація передбачає достатньо високу автономію особистості в процесі вибору політичних позицій, їх довільну заміну, а також можливість керуватися в цьому процесі внутрішніми, часом несвідомими перевагами й переконаннями [16]. У політичній поведінці індивідів обов'язково є певний елемент ірраціональності, впливу почуттів, симпатій та антипатій у процесі взаємодії.

Зараз коли в суспільстві одночасно співіснують антагоністичні суспільно-політичні цінності, представлені авторитарними і ліберально-демократичними позиціями, молодим людям важко самостійно визначитись у власних уподобаннях та інтересах. Ускладнюється цей процес такими віковими особливостями молоді, як домінування емоційного сприйняття подій, відсутність необхідного життєвого досвіду та сформованих світоглядних принципів [17]. На думку соціолога Є. Головахи особливої уваги заслуговує тенденція зміни базисного типу особистості, яка свідчить, що на нинішньому етапі свого розвитку українське суспільство за людськими ресурсами більш готове до демократичних перетворень, ніж у перші роки незалежності. Побільшало так званих «інтерналів» – людей, які відповідальність за своє життя покладають на самих себе [18].

Щодо особливостей мислення та поведінки українців, то можна виділити наступні. По-перше, індивідуалізм. В українській ментальності індивідуалізм трансформується в таку поведінку, як соціальний егоїзм, тобто відмежованість від суспільних проблем, якщо вони безпосередньо не стосуються конкретної особистості. І як результат відсутність єдності в суспільстві і в політичному, і в економічному, і в регіональному, і в культурному аспекті. По-друге, перевага ірраціонального над

раціональним, що сприяє суб'єктивізму суджень та оцінок. По-третє, це ригідність, якість, яка наводить своє відображення у консерватизмі людей, що є слідством низької динаміки перетворень. Ригідність провокує соціальну пасивність. Ми більш схильні прямувати за подіями, ніж управляти ними.

V Висновки

Таким чином, уявлення людини про власну сутність, бажаний стиль життя та майбутнє пов'язане з її політико-ідеологічними уподобаннями.

Соціологічне дослідження показало, що юнацтво в цілому характеризується певною невизначеністю політичних уподобань, що мабуть можна пояснити не тільки молодим віком опитуваних і їх спрямованістю виключно на свої егоїстичні інтереси, а й станом політичного життя сучасного українського суспільства, нестабільність якого відбивається на свідомості молодих громадян. Характерним є також показник значної частки молоді, яка є ідеологічно дезорієнтованою. Однією з важливих причин такого становища є недостатній рівень уявлень молодих людей про існування різноманітних ідеологічних доктрин, про їх зміст, історію та завдання. З іншого боку не може не тішити той факт, що серед студентської молоді юнацького віку не знаходять підтримки радикальні погляди як «лівого», так і «правого» спрямування. При цьому за останні роки посилилася орієнтованість української молоді на цінності індивідуалізму, досягнень, самостійності та конкурентоспроможності. Поряд з ними молоді люди розділяють основні демократичні орієнтири, а саме права і свободу громадян, проте при цьому не виявляють належного рівня інтересу до політичного життя суспільства. Подальша побудова ефективної моделі політичної соціалізації молоді доцільно проводити з опорою на конструктивну співпрацю держави, ЗМІ та інститутів громадянського суспільства. Адже однією з особливостей молоді є її відкритість і здатність до громадянського діалогу, який є найбільш якісним і швидким засобом досягнення компромісу на шляху побудови демократичної держави.

Молода людина, з огляду на внутрішні і зовнішні причини, має потребу переглянути своє ставлення до соціальних ролей, визначитися стосовно різних сфер життя – сімейної, професійної, статево-рольової, громадської, а також політичної. Складність такого вибору полягає не лише в слабкій структурованості, розмитості політико-ідеологічних орієнтацій і настановлень молоді, а й у недостатній актуалізації соціально-психологічних рис, що могли б допомогти самовизначитися.

Однією з особливостей молоді є її відкритість і здатність до громадянського діалогу, який, на наш погляд, є найбільш якісним і швидким засобом досягнення компромісу на шляху побудови демократичної держави.

Перспективними напрямками подальших досліджень проблеми політичного самовизначення є з'ясування рефлексивних механізмів, які дадуть змогу якнайтісніше підійти до розуміння закономірностей активності українського молодіжного електорату, аналізу складної проблеми політичного абсентеїзму і його соціально-психологічних механізмів, що сприятимуть підвищенню виборчої активності населення, гендерні особливості громадянських орієнтацій молоді.

Бібліографічні посилання

- [1] Вишне夫斯基 Ю. Р., Зырянова О. Б. Культура безопасности в системе культуры жизни / Вестн. Тюмен. гос. ун-та. Социально-экономические и правовые исследования. 2017. Т. 3. № 1. С. 32–41.
- [2] Безруков А. В. Индивидуализация и локализация гражданского самоопределения современной российской молодежи в пространстве неудовлетворенности / Известия Уральского федерального университета. Сер. 3. Общественные науки. 2018. Т. 13. № 4 (182). С. 122–132.
- [3] Агаларова К. Політико-ідеологічна ідентифікація як наукове поняття та соціальний феномен. Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи», (1122), 2015. С. 29–32.
- [4] Абрамова Г.С. Возрастная психология: учебн. пособие для студентов вузов. М.: Академический проект, 2000. С. 506–525.
- [5] Савчук О. В.. Динаміка ціннісних орієнтацій української молоді / Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. 2012. Вип. 16. С. 60–67. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2012_16_10. (дата звернення 01.03.2019).
- [6] Шамовская Т. В., Горбунова Г. П. Гражданская идентичность в структуре социальной идентичности современной молодежи / Проф. образование в России и за рубежом. 2016. № 4. С. 49–53.

- [7] Архипова Є. О. Патріотизм у розумінні сучасної молоді: аналіз результатів дослідження та динаміка основних показників. Державне управління: удосконалення та розвиток. 2018. № 7. URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=1269> (дата звернення: 08.04.2019).
- [8] Тхоржевський Д. О. Національна самосвідомість як загальнолюдська цінність / Проблеми освіти. Науково-методичний збірник. К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2000. Вип. 20. С. 3-4.
- [9] Талько О. Мотивація електоральної поведінки студентської молоді Рівненщини. URL: <https://naub.ua.edu.ua/2012/talko-o-motyvatsiya-elektoralnoji-povedinky-studentskoji-molodi-rivnenschyny/> (дата звернення: 08.04.2019).
- [10] Ясінська А. Вплив мотивації як психологічного чинника політичної поведінки на електоральний вибір особи / Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії. 2015. Вип. 6. С. 209–216.
- [11] Гедікова Н. П. Обґрунтування сутності поняття «громадянська активність» у сучасному науковому дискурсі / Сучасне суспільство. 2016. Вип. 2. С. 53-64. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/cuc_2016_2_8. (дата звернення 21.03.2019).
- [12] Гражданские позиции молодежи и студенчества в современной Украине (на примере Харьковского региона) : монографія / [авт. кол.: В. И. Астахова, Е. В. Астахова и др. Харьков : Изд-во НУА, 2014. 176 с.
- [13] Українське студентство у пошуках ідентичності: монографія / за ред. В. Л. Арбеніної, Л. Г. Сокурянської. Харків: ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2012. 520 с.
- [14] Резнік О. Політична самоідентифікація особистості за умов становлення громадянського суспільства / О. Резнік. — URL: <http://isoc.com.ua/files/Reznik2003.pdf>. (дата звернення: 09.04.2019).
- [15] Тіхонова Л. А. Політична ідентичність сучасного українського суспільства / Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Теорія культури і філософія науки». 2014. №1092. Вип.50. URL: <https://periodicals.karazin.ua/thcphs/article/view/2211/1955> (дата звернення 15.03.2019).
- [16] Загородній Ю. І., Кирилов В. С., Савченко С. В. Політична соціалізація студентської молоді в Україні: досвід, тенденції, проблеми. К.: Генеза, 2004. 144 с.
- [17] Каретна О. О. Політична активність молоді як чинник становлення незалежності / Актуальні проблеми політики : зб. наук. пр. / редкол. С. В. Ківалов. Одеса : Фенікс, 2013. Вип. 48. С. 208-217.
- [18] Бортніков В., Троценко В. Деякі проблеми політичної участі громадян в умовах демократичного транзиту / Політичний менеджмент. 2009. №1(34). С. 3-15.

References

- [1] Vishnevskij, Yu., R., Zyryanova, O. B. (2017). Kultura bezopasnosti v sisteme kultury zhizni. Vestn. Tyumen. gos. un-ta. Socialno-ekonomicheskie i pravovye issledovaniya. 3, 1, 32-41. [in Russian]
- [2] Bezrukov, A. V. (2018). Individualizaciya i lokalizaciya grazhdanskogo samoopredeleniya sovremennoj rossijskoj molodezhi v prostranstve neudovletvorennosti / Izvestiya Uralskogo federalnogo universiteta. Ser. 3. Obshestvennye nauki, 13, 4 (182), 122-132. [in Russian]
- [3] Agalarova, K. (2015). Politiko-ideologichna identifikaciya yak naukovye ponyattya ta socialnij fenomen. Visnik HNU imeni V. N. Karazina. Seriya «Sociologichni doslidzhennya suchasnogo suspilstva: metodologiya, teoriya, metodi», (1122), 29-32. [in Ukrainian]
- [4] Abramova, G. S. (2000). Vozrastnaya psihologiya: uchebn. posobie dlya studentov vuzov. Moskva, 506-525. [in Russian]
- [5] Savchuk, O. V. (2012). Dinamika cinnisnih oriyentacij ukrayinskoyi molodi. Aktualni problemi sociologiyi, psihologiyi, pedagogiki., 16, 60-67. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2012_16_10 (accessed 01.03.2019). [in Ukrainian]
- [6] Shamovskaya, T. V., Gorbunova, G. P. (2016). Grazhdanskaya identichnost v strukture sotsialnoy identichnosti sovremennoy molodezhi. Prof. obrazovanie v Rossii i za rubezhom, 4, 49-53. [in Russian]
- [7] Arhipova, Ye. O. (2018). Patriotizm u rozuminni suchasnoyi molodi: analiz rezul'tativ doslidzhennya ta dinamika osnovnih pokaznikov. Derzhavne upravlinnya: udoskonalennya ta rozvitok, 7. URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=1269> (accessed 08.04.2019). [in Ukrainian]
- [8] Thorzhevskij, D. O. (2000). Nacionalna samosvidomist yak zagalnolyudska cinnist. Problemi osviti. Naukovo-metodichnij zbirnik. Nauk.-metod. centr vishoyi osviti, 20, 3-4. [in Ukrainian]
- [9] Talko, O. (2012). Motivaciya elektoralnoyi povedinki studentskoyi molodi Rivnenshini. URL: <https://naub.ua.edu.ua/2012/talko-o-motyvatsiya-elektoralnoji-povedinky-studentskoji-molodi-rivnenschyny/> (accessed 08.04.2019). [in Ukrainian]
- [10] Yasinska, A. (2015). Vpliv motivaciyi yak psihologichnogo chinnika politichnoyi povedinki na elektoralnij vibir osobi. Visnik Lvivskogo universitetu. Seriya filos.-politolog. Studiyi, 6, 209-216. [in Ukrainian]
- [11] Gedikova, N. P. (2016). Obgruntuvannya sutnosti ponyattya «gromadyanska aktivnist» u suchasnomu naukovomu diskursi. Suchasne suspilstvo, 2, 53-64. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/cuc_2016_2_8 (accessed 21.03.2019). [in Ukrainian]
- [12] Grazhdanskije pozicii molodezhi i studenchestva v sovremennoj Ukraine (na primere Harkovskogo regiona) (2014): monografiya. avt. kol.: V. I. Astahova, E. V. Astahova i dr. Harkov, 176. [in Ukrainian]
- [13] Ukrayinske studentstvo u poshukah identichnosti: monografiya. za red. V. L. Arbyeninoyi, L. G. Sokuryanskoyi. (2012). Harkiv, 520. [in Ukrainian]
- [14] Reznik, O. (2003). Politichna samoidentifikaciya osobistosti za umov stanovlennya gromadyanskogo suspilstva URL: <http://isoc.com.ua/files/Reznik2003.pdf> (accessed 09.04.2019). [in Ukrainian]
- [15] Tihonova, L. A. (2014). Politichna identichnist suchasnogo ukrayinskogo suspilstva. Visnik Harkivskogo nacionalnogo universitetu. «Teoriya kulturi i filosofiya nauki», 1092, 50. URL: <https://periodicals.karazin.ua/thcphs/article/view/2211/1955>

- (accessed 15.03.2019). [in Ukrainian]
- [16] Zagorodnij, Yu .I., Kirilov, V. S., Savchenko, S. V. (2004). Politichna socializaciya studentskoyi molodi v Ukrayini: dosvid, tendenciyi, problemi, 144. [in Ukrainian]
- [17] Karetna, O. O. (2013). Politichna aktivnist molodi yak chinnik stanovlennya nezalezhnosti. Aktualni problemi politiki : zb. nauk. pr. Odesa, 48, 208-217. [in Ukrainian]
- [18] Bortnikov, V., Trocenko, V (2009). Deyaki problemi politichnoyi uchasti gromadyan v umovah demokratichnogo tranzitu. Politichnij menedzhment, 1(34), 3-15. [in Ukrainian]

Лебединська Ганна Олександрівна.

Канд. політ. наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки та філософії,
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського,
вул. Першотравнева, 20, м. Кременчук Полтавської обл., Україна, 39600.
Тел. +38(096) 385-90-37. E-mail: lebedinskagunna@gmail.com

Lebedynska Hanna Oleksandrivna.

Cand.Sc. (Political), Associate Professor of Pedagogy and Philosophy Department,
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University,
vul. Pershotravneva, 20, Kremenchuk, Poltava Region, Ukraine, 39600.
Phone: +38(096) 385-90-37. E-mail: lebedinskagunna@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9320-6240

Citation (APA):

Lebedynska, A. (2019). Political self-determination of Ukrainian youth. Engineering and Educational Technologies, 7 (2), 170–180.
doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.17>

Цитування (ДСТУ 8302:2015):

Лебединська Г. О. Політичне самовизначення українського юнацтва / Інженерні та освітні технології. 2019. Т. 7. № 2. С. 170–180. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.17>

Обсяг статті: сторінок – 11 ; умовних друк. аркушів – 1,593.

DOI <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.18>
UDC 159.944.4–057.87

Empirical indicators of the level of stress resistance in students of humanitarian and technical specialties

Litvinova O., Fedorenko S.*

Kremenchuk Mykhailo Ostrogradskyi National University, Kremenchuk, Ukraine

Received: 17.04.2019

Accepted: 26.04.2019

Abstract. The article substantiates the theoretical and methodological foundations of the study of the problem of stress resistance of students of humanitarian and technical areas of study. The relevance of studying this problem in the conditions of students experiencing adaptive, informational, examination stress is shown. It is emphasized that the experience of chronic stress is caused by the general situations of uncertainty of the entire Ukrainian society associated with the unstable political, economic situation, as well as military actions in the east of our state. Analyzed theoretical approaches to the study of the category of "stress tolerance", "adaptability", "coping strategies" in domestic and foreign psychology. An empirical study of the level of development of stress resistance indicators (coping strategies, neuropsychic stability, adaptability to stress) was carried out for students of humanitarian and technical specialties with the help of reliable and valid psychodiagnostic tools. It is shown that students of the humanities profile have lower rates of neuropsychic resistance, less pronounced adaptability to stressful situations, compared to students of technical specialties. The differences in the choice of coping strategies by students of various specialties are revealed. It was stated that students of technical specialties are mostly characterized by the use of avoidance, distraction and social distraction as a coping strategy. Humanities students choose emotionally-oriented strategies to cope with stressful situations, and this is due to the active external manifestation of emotions, the desire to get support from others. It was determined that such differences may be associated with gender characteristics of students of these specialties, on the one hand, and on the other, with objects of future professional activity (people or technicians). These circumstances impose a large emotional burden associated with working with people on the humanitarian specialist. It was stated that problem-oriented coping has low rates for students of humanitarian specialties, and technical ones. This fact should be taken into account when developing a program of psycho-correctional work, as the ability to analyze the causes of stressful situations, planning ways to overcome them is an indicator of a socially mature personality. Emphasis is placed on the need for psychological correction and psychological support for students during their studies at the university to increase their stress resistance.

Key words: stress resistance, coping strategies, student age, neuropsychic stability, adaptability, professional orientation.

Емпіричні показники рівню стресостійкості у студентів гуманітарних та технічних напрямів навчання

Літвінова О. В., Федоренко С. А.

Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, Кременчук, Україна

Анотація. У статті обґрунтовано теоретико-методологічні засади дослідження проблеми стресостійкості студентів гуманітарних та технічних напрямів навчання. Доведено актуальність вивчення даної проблеми в умовах переживання студентами адаптаційного, інформаційного, екзаменаційного стресів. Зроблено акцент на тому, що переживання хронічних стресів пов'язано із загальною ситуацією невизначеності всього українського простору, обумовленою ситуацією політичної, економічної, соціальної нестабільності та військовими діями на сході нашої держави. Проаналізовано теоретичні підходи до вивчення категорії «стресостійкість», «адаптивність», «копінг-стратегії» у вітчизняній та зарубіжній психології. Проведено емпіричне дослідження наявного рівню розвитку показників стресостійкості (копінг-стратегій, нервово-психічної стійкості, адаптивності до стресу) у студентів гуманітарних та технічних напрямів навчання за

*

Corresponding Author: Litvinova Olga Volodymyrivna, Tel. +38(050) 913-15-23. E-mail: litvinova1992@gmail.com
Kremenchuk Mykhailo Ostrogradskyi National University,
vul. Pershotravneva, 20, Kremenchuk, Poltava Region, Ukraine, 39600.

Відповідальний автор: Літвінова Ольга Володимирівна. Тел. +38(050) 913-15-23. E-mail: litvinova1992@gmail.com
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського,
вул. Першотравнева, 20, м. Кременчук Полтавської обл., Україна, 39600.

допомогою валідного та надійного психодіагностичного інструментарію. Визначено, що студенти гуманітарних спеціальностей мають більш низькі показники нервово-психічної стійкості, меншу адаптованість до стресових умов у порівнянні зі студентами технічних спеціальностей. Виявлено відмінності у виборі копінг-стратегій серед студентів різних напрямів навчання. Доведено, що студентам технічних спеціальностей більш притаманно використання таких стратегій подолання як: уникнення, відволікання та соціального відволікання в якості копінг-стратегій, тоді як студенти-гуманітарії обирають емоційно-орієнтований копінг, пов'язаний з проявом емоційних реакцій назовні, бажанням отримати підтримку від оточуючих. Визначено, що такі відмінності можуть бути пов'язані, з одного боку, із статевими особливостями студентів даних спеціальностей, а з іншого – із об'єктами майбутньої професійної діяльності (люди чи техніка), що вимагає від спеціалістів гуманітарного профілю більшого емоційного навантаження, пов'язаного із роботою з людьми. Констатовано, що проблемно-орієнтований копінг має низькі показники прояву у студентів обох напрямів навчання, і це потребує врахування при розробці програми психокорекційних впливів, адже аналіз причин виникнення стресових ситуацій та планування шляхів їх подолання є показником соціально зрілої особистості. Наголошено на необхідності впровадження в систему підготовки фахівців різного профілю навчання психологічної складової, в процесі якої студенти отримують необхідні знання та навички щодо розвитку стресостійкості.

Ключові слова: стресостійкість, копінг-стратегії, студентський вік, нервово-психічна стійкість, адаптованість, професійна спрямованість.

Емпирические показатели уровня стрессоустойчивости у студентов гуманитарных и технических специальностей

Литвинова О. В., Федоренко С. А.

Кременчугский национальный университет имени Михаила Остроградского, Кременчуг, Украина

Аннотация. В статье обоснованы теоретико-методологические основы исследования проблемы стрессоустойчивости студентов гуманитарных и технических направлений обучения. Показана актуальность изучения данной проблемы в условиях переживания студентами адаптационного, информационного, экзаменационного стрессов. Сделан акцент на том, что переживание хронических стрессов обусловлено общей ситуацией неопределенности всего украинского социума, связанного с нестабильной политической, экономической ситуацией, а также военными действиями на востоке нашего государства. Проанализированы теоретические подходы к изучению категории «стрессоустойчивость», «адаптивность», «копинг-стратегии» в отечественной и зарубежной психологии. Проведено эмпирическое исследование уровня развития показателей стрессоустойчивости (копинг-стратегии, нервно-психическая стойкость, адаптивность к стрессу) у студентов гуманитарных и технических специальностей с помощью надежного и валидного психодиагностического инструментария. Показано, что студенты-гуманитарии имеют более низкие показатели нервно-психической стойкости, менее выраженную адаптивность к стрессовым ситуациям, по сравнению со студентами технических специальностей. Выявлены различия в выборе копинг-стратегий студентами различных специальностей. Констатируется, что студентам технических специальностей в большей степени характерно использование избегания, отвлечения и социального отвлечения в качестве копинг-стратегии, тогда как студенты-гуманитарии выбирают эмоционально-ориентированные стратегии преодоления стрессовых ситуаций, что связано с активным внешним проявлением эмоций, стремлением получить поддержку от окружающих. Определено, что такие различия могут быть связаны, с одной стороны, с гендерными особенностями студентов данных специальностей, а с другой – с объектами будущей профессиональной деятельности (люди или техника), что возлагает на специалиста гуманитарного профиля большую эмоциональную нагрузку, связанную с работой с людьми. Констатируется, что проблемно-ориентированный копинг имеет низкие показатели у студентов обоих направлений, и этот факт необходимо учитывать при разработке программы психокоррекционной работы, так как умение анализировать причины возникновения стрессовых ситуаций, планирование путей их преодоления является показателем социально зрелой личности. Сделан акцент на необходимости проведения психологической коррекции и психологического сопровождения студентов во время обучения в вузе для повышения уровня их стрессоустойчивости.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, копинг-стратегии, студенческий возраст, нервно-психическая стойкость, адаптивность, профессиональная направленность.

I Вступ

На сучасному етапі розвитку системи вищої освіти одним з найважливіших завдань є формування всебічно розвиненої та самодостатньої особистості. Студент володіє великими ресурсами для власного розвитку, поміж яких існує цілий ряд індивідуально-психологічних особливостей, що можуть поставати

на заваді повноцінного вирішення основних завдань. Серед них особливе місце посідає феномен стресостійкості. Погоджуючись із справедливою думкою, що стрес – це супутник студентського життя, зазначимо, що максимальне загострення багатьох протиріч, які, в свою чергу, провокують найрізноманітніші проблемні ситуації, відбувається саме на початковому етапі студентських років. Навчання у ВНЗ – це пора самоаналізу і самооцінок, особистісних виборів і самовизначень. У переліку найважливіших проблем, з якими стикаються студенти під час навчання, міститься проблема переживання екзаменаційних стресів. Загалом актуальність проблематики дослідження тісно пов'язана з її недостатнім рівнем вивчення та відсутністю ґрунтовних аналітичних досліджень, у яких би зосереджувалася увага на проблемі взаємозв'язку стресостійкості студентів та їх навчальною діяльністю.

Другий фактор, згідно якого тематика репрезентованого дослідження сьогодні не втрачає актуальності, обумовлений особливістю сучасного простору – різким розширенням обсягу інформації у житті сучасної людини, а, відтак, виникненням у неї так званого інформаційного стресу. Інформація, яка надходить з масових джерел, у більшості випадків наповнена негативним змістом, викликає підвищене хвилювання та тривожні стани. Студенти – не становлять виключення з правил. У них інформаційний стрес може виникати через тривалу та часто суперечливу інформацію щодо правил складання сесій, змін у положенні про нарахування стипендії, наявності (відсутності) попиту на фахівців обраного професійного спрямування тощо. Внутрішні конфлікти, велике внутрішнє напруження можуть впливати на фізичний стан студента, спричиняючи загострення хронічних захворювань, головний біль, погіршення сну, апетиту тощо, що свідчить про появу типових симптомів стресу.

Проблемі стресостійкості присвячено праці багатьох зарубіжних вчених, зокрема: Д. Амірхана, Д. Грінберга, У. Кеннона, Р. Лазаруса, Л. Мерфі, Г. Сельє, С. Фолькмана та ін. У вітчизняній літературі проблема стресостійкості представлена дослідженнями Л. Аболіна, Б. Ананьева, Б. Варданяна, Б. Вяткін, А. Глушко, О. Конопкіна, А. Лібіна, А. Реана, Т. Середи, Ю. Щербатих та ін. Утім, необхідність запобігання та профілактики стресових станів у студентської молоді в контексті реформування системи вищої освіти в Україні потребує додаткового вивчення проблеми стресу та стресостійкості в молоді студентського віку.

II Матеріал і методи дослідження

Для позначення явища стійкості в психології використовуються такі поняття, як «стійкість до стресу», «стійкість до фрустрації» і т.д. В основі змістового визначення покладено виокремлення різних аспектів складних ситуацій та їхнього впливу на психічну регуляцію поведінки, а точніше кажучи, на діяльність і розвиток особистості. Сійкість до стресу розуміється по-різному: 1) як здатність витримувати інтенсивні або незвичайні стимули, що представляють собою сигнал небезпеки й спричиняють зміни у поведінці; 2) як здатність витримувати надмірне порушення й емоційну напругу, що виникає під впливом стресорів; 3) як здатність витримувати без перешкод для діяльності високий рівень активації.

У психологічному словнику стресостійкість визначається як набір особистісних рис, що визначають стійкість до різних видів стресів. Стресостійкість складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: 1) відчуття важливості свого існування; 2) почуття незалежності і здатності впливати на власне життя; 3) відкритості та інтересу до змін, ставлення до них не як до загрози, а як до можливості розвитку [1].

С. В. Суботін під терміном «стресостійкість» розуміє такі його складові, як емоційна стійкість, психологічна стійкість до стресу, стрес-резистентність, фрустраційна толерантність [2].

А. А. Баранов пропонує вважати стресостійкість окремим випадком психічної стійкості, що виявляється при дії стрес-факторів [3]. Б. Х. Варданян визначає стресостійкість як властивість особистості, що забезпечує гармонійну взаємодію між усіма компонентами психічної діяльності в емоційногенній ситуації, що сприяє успішному виконанню діяльності [3].

Студентський вік – це період стрімкого розвитку і швидких змін особистості.

Саме на цьому етапі відбувається становлення юнака як майбутнього фахівця. Студент неминує стикається з різними труднощами, перебуваючи у вищому навчальному закладі. Ці труднощі можуть спричинятися великою кількістю різноманітних причин, що, з одного боку, обумовлюються

особливостями навчального процесу у ВНЗ, з іншого – особистісними властивостями студента. У перший рік студентського життя основною причиною стресу можуть бути кардинальні зміни життя молодої людини, перед якою постають нові завдання-виклики: необхідність адаптації на новому місці, до нових правил та норм, до нового середовища і незнайомих для неї людей. Крім цього, відбувається втрата міцності контактів з колишніми однокласниками, зі звичним колом спілкування. Деяким юнакам важко попрощатися з життям відчайдушного школяра, важко усвідомити, що дитинство вже закінчилося. Цей факт нерідко викликає потужний стрес.

Іншою причиною виникнення стресу в житті студента може стати необхідність переїзду до іншого місця проживання, відірваність від батьківського коріння, від домашнього затишку, віддалення від батьків. До вагомих причин можна віднести обмеженість фінансів або невміння правильно розпоряджатися ними.

Як відомо, студенти, переважно у своїй більшості, ведуть дуже активний спосіб життя. Основний час вони витрачають на навчальний процес, потім – на підготовку до занять, решту – на спілкування з друзями і родичами, а також на інші особисті справи. У зв'язку з цим ще однією причиною стресу у студентів можна назвати нерегулярне харчування і недостатню кількість сну, особливо у тих, які проживають у гуртожитку. Серед інших особистісних факторів, що впливають на причини стресу, можна виділити: хворобу або смерть членів сім'ї; конфлікти з одногрупниками та близькими людьми; переїзд; проблеми у відносинах з протилежною статтю; проблеми зі здоров'ям. До окремої групи причин стресу відносяться шкідливі звички (паління, зловживання алкоголем або іншими психоактивними речовинами).

Особливе місце в житті студента займає стрес, пов'язаний з навчальним процесом. Навчальний стрес – це стан, що характеризується надмірною напругою тіла, зниженням емоційного та інтелектуального потенціалу, що у подальшому породжує психосоматичні захворювання та припинення особистісного зростання студента [4].

До причин навчального стресу можна віднести: невчасно здані або незахищені практичні або лабораторні роботи; невиконані або виконані неправильно завдання; велика кількість пропусків та недостатньо повні знання з будь-якої навчальної дисципліни; погана успішність; занадто велике навчальне навантаження; відсутність зацікавленості до дисципліни або до запропонованої студенту роботи; виникнення конфліктних ситуацій з викладачем; відсутність належного доступу до навчального матеріалу; незадоволеність отриманою оцінкою; розчарування в обраній професії тощо.

До найбільш різко вираженої форми навчального стресу можна віднести екзаменаційний стрес. Екзаменаційний стрес – це одна з форм психічного стресу, яка нерідко обумовлює екзаменаційний невроз і є безсумнівним психотравмуючим фактором [5].

Дуже часто іспит стає психотравмуючим фактором, на який звертається серйозна увага навіть в клінічній психіатрії під час визначення характеру психогенії і класифікації неврозів. В останні роки дослідниками отримано переконливі докази того, що екзаменаційний стрес негативно впливає на нервову, серцево-судинну та імунну системи студентів. Очікування іспиту і пов'язана з цим психологічна напруга можуть проявлятися у студентів у вигляді різних форм психічної активності: у вигляді страху перед екзаменатором або негативною оцінкою, або у вигляді більш дифузної, мало обґрунтованої невизначеної тривоги через перспективу майбутнього іспиту.

Орієнтуючись на теоретико-методологічні підходи стосовно стресостійкості та факторів, що її обумовлюють, за доцільне у ході проведення емпіричного дослідження було обрано тести-опитувальники, спрямовані на вивчення рівню нервово-психічної стійкості та адаптивності до стресу, а також переважні копінг-стратегії студентів.

За нашим припущенням, у студентів, які навчаються за спеціальностями, пов'язаними із системою «людина-людина», показники стресостійкості мають бути менш вираженими. Професії гуманітарного профілю пов'язані з більшим емоційним навантаженням. Об'єктом професійної діяльності такого фахівця є, насамперед, людина, із своїми психологічними особливостями, емоційним станом, рівнем агресивності, толерантності, що, відповідно, потребує від фахівця витримки та емоційної стабільності. Професії технічного напрямку пов'язані переважно з роботою в системі «людина-техніка», що, в свою чергу, потребує від фахівця взаємодії з технічними засобами, у них простежується більш

раціональний підхід у мисленні, тому, можна припустити, що показники стресостійкості студентів технічного спрямування будуть більш високими.

III Результати

Для перевірки гіпотези емпіричного дослідження було обрано валідний та надійний психодіагностичний інструментарій. Дослідження проводилося на базі Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського. Кількість респондентів склала 40 осіб (16 дівчат та 24 хлопця), з яких 20 осіб – це студенти гуманітарних спеціальностей, що склали ЕГ1 та 20 осіб – технічних спеціальностей; вони склали ЕГ2.

На першому етапі дослідження було проведено методику «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» Ендлера-Паркера. Поняття «копінг» в психології вперше ввели Р. Лазарус і С. Фолкман в рамках транзактної моделі стресу [6]. Відповідно до цієї моделі, стрес і пережиті емоції є результатом взаємодії процесів середовища та людини. Згодом поняття «копінг» почало містити прийоми подолання не тільки з надмірними і перевищуючими ресурси людини вимогами, але й з повсякденними стресовими ситуаціями. Зміст поняття «копінг» при цьому залишилося без змін – це поведінкові когнітивні зусилля, що застосовуються індивідами для того, щоб адаптуватися до певних вимог в ситуаціях взаємодії людини і середовища [6].

А. Біллінгс і Р. Моос відзначають, що «копінг» обумовлений стійкими якостями особистості, що дозволяють використовувати певні варіанти відповіді на стресові ситуації. Саме ці якості визначають вибір поведінки людини в стресовій ситуації. Вони виділяють три способи подолання стресової ситуації: оцінка ситуації, втручання в ситуацію, уникнення [6; 7].

Р. Лазарус і С. Фолкман запропонували бінарну класифікацію копінг-стратегій, розділивши їх за спрямованістю: а) проблемно-фокусовані стратегії (11 копінгових дій); б) емоційно-фокусовані стратегії (62 копінгових дій) [6].

Р. Моос і Д. Шеффер виділили три види стратегій: 1) спрямовані на оцінку (встановлення значення ситуації для самого суб'єкта); 2) спрямовані на проблему (прийняття рішень і здійснення конкретних дій з метою подолання стресу); 3) спрямовані на емоції (управління почуттями і підтримка емоційного стану) [8]. Л. Перлін і С. Шулер пропонують аналогічну класифікацію, виділяючи в ній три наступні стратегії: 1) стратегія зміни способу бачення проблеми; 2) стратегія зміни проблеми; 3) стратегія управління емоціями [7].

Проаналізуємо результати даної методики (табл.1-2).

Табл. 1. Результати опитування ЕГ1 за типами копінг-стратегій

Шкала	Кількість респондентів		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Проблемно-орієнтований копінг	11	3	6
Емоційно-орієнтований копінг	13	5	2
Уникнення	6	7	7
Відволікання	4	6	10
Соціальне відволікання	7	5	8

Табл. 2. Результати опитування ЕГ2 за типами копінг-стратегій

Шкала	Кількість респондентів		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Проблемно-орієнтований копінг	13	1	6
Емоційно-орієнтований копінг	8	9	3
Уникнення	12	3	5
Відволікання	2	4	14
Соціальне відволікання	3	10	7

Відповідно до копінг-поведінки студентів гуманітарних спеціальностей були отримані наступні дані. Найбільші показники високого рівню було виявлено за шкалою «Відволікання» (50%), що виявляється у перенесенні уваги на інші об'єкти діяльності, намаганні залишатися наодинці при виникненні стресової ситуації. Наступна шкала, яка має високий рівень прояву – це «Соціальне відволікання», що свідчить про те, що студенти у разі виникнення стресової ситуації намагаються відволіктися від неї за допомогою спілкування з іншими людьми. У таких студентів переважає прагнення виговоритися, поділитися своїми переживаннями з близькими людьми. Іноді вони можуть звертатися за порадами до інших. Такий варіант для студентів-гуманітаріїв, на наш погляд, є більш прийнятним, адже їхні професії пов'язані із системою «людина-людина» і тому бажання отримати підтримку від інших, поділитися, знайти позитивний відгук є важливою рисою спеціаліста гуманітарних професій.

Низький рівень прояву було виявлено за шкалою «Емоційно-орієнтований копінг». 54% респондентів не приділяють увагу врегулюванню емоцій під час виникнення стресової ситуації, яскраво проявляють їх на зовні. Для фахівців, які в майбутнього планують працювати з людьми, на наш погляд, це є неприпустимим, особливо для студентів-психологів, адже це буде проявом їхньої професійної некомпетентності. Володіння власними емоціями, вміння їх приборкати, вчасно відслідковувати, усвідомити і застосувати необхідні засоби усунення негативних станів є необхідною професійно важливою характеристикою фахівців, що обирають професії гуманітарного профілю. Тобто такий факт повинен залишатися в полі зору під час проведення корекційної роботи, мета якої полягає у необхідності розвинення у студентів складових емоційного інтелекту, навчити їх навичкам регулювання емоційних станів, надавати практичні інструменти для конструктивного виходу емоцій.

За шкалою «Проблемно-орієнтований копінг» у 55% виявлено низький рівень, тобто більшість студентів-гуманітаріїв не використовують стратегію зосередження на проблемі, її аналізі, плануванні дій виходу з проблемної ситуації; це також варто враховувати при плануванні програми психокорекційних впливів.

У студентів технічних спеціальностей високий рівень поведінкових стратегій щодо подолання стресових ситуацій виявлено за шкалою «Відволікання», тобто 70% мають високий рівень прояву такої стратегії, що виявляється у перенесенні уваги на інші об'єкти діяльності, намаганні побути наодинці, зайнятися творчістю та ін.

Натомість низькі показники отримано, як і в ситуації із студентами-гуманітаріями, за шкалою «Проблемно-орієнтований копінг» та «Уникнення». Переважаючий низький рівень за цією шкалою свідчить про низьку здатність вирішувати проблеми самостійно. Низький рівень прояву копіngu, спрямованого на уникнення, характеризується тим, що студенти у разі виникнення стресової ситуації не уникають проблеми, а намагаються навпаки знайти певне її рішення.

Отже, можна констатувати, що студентам технічних спеціальностей (ЕГ2) притаманне використання таких копінг-стратегій як: відволікання, соціальне відволікання та уникнення, тоді як студентам-гуманітаріям властиве використання емоційно-орієнтованого копіngu. Студенти гуманітарної спеціальності фокусуються на врегулюванні емоційної реакції під час стресової ситуації. Така особливість для студентів технічної спрямованості не притаманна, адже вони переважно уникають проблем, відволікаються від них або переключаються на інші види діяльності. Водночас, у студентів гуманітарної та технічної спрямованості значно виражений низький рівень проблемно-орієнтованого копіngu, що свідчить про відсутність орієнтації на вирішення проблем, низький рівень аналізу причин їх виникнення. Такі студенти не намагаються вирішувати проблеми самостійно і цей аспект потрібно враховувати фахівцям психологічної служби навчальних закладів, впроваджуючи психологічні програми профілактики щодо підвищення стресостійкості.

Наступний етап емпіричного дослідження передбачав проведення методики «Адаптивність до стресу «АС» (В. М. Розова), результати якої дозволяють з'ясувати рівень адаптованості до різноманітних стресових ситуацій, що мають студенти різної професійної спрямованості. Проаналізуємо результати методики (табл. 3).

Проблема соціальної адаптації – одна з ключових у сучасних дослідженнях психології особистості. Насамперед тут конкретизується об'єкт адаптації – безупинне й активне пристосування людини до умов соціального середовища [9]. Адаптація – це пристосування людини як особистості до існування в суспільстві відповідно до вимог цього суспільства і з власними потребами, мотивами й

інтересами. Загальновизнано адаптація розуміється як процес пристосування людини до мінливих умов зовнішнього середовища, як статико-динамічне явище, що розвертається від моменту ознайомлення людини з новими умовами існування до вироблення адекватної адаптивної реакції. Процес адаптації здійснюється як взаємодія людини з зовнішнім середовищем, у ході чого за рахунок визначених змін суб'єкта формується адаптивна реакція. Характер адаптивних змін залежить від швидкості й інтенсивності впливу того чи іншого фактора середовища.

Табл. 3. Порівняння результатів ЕГ1 та ЕГ2 за рівнем адаптивності до стресу

Групи студентів	Рівень адаптивності до стресу, %		
	низький	середній	високий
ЕГ1 (студенти гуманітарних спеціальностей)	70	20	10
ЕГ2 (студенти технічних спеціальностей)	20	30	50

За результатами дослідження рівню адаптованості до стресу виявлено, що 10% респондентів гуманітарних спеціальностей мають високий рівень адаптивності до стресу, однак респонденти технічних спеціальностей мають більш виражений показник, що становить 50%. Це свідчить про те, що студенти технічного профілю навчання більш адаптовані до стресів на відміну від студентів гуманітарного профілю. Середній рівень у студентів гуманітарної спрямованості становить 20%, а у студентів технічної спрямованості – 30%. Низький рівень спостерігається у 70% респондентів гуманітарних спеціальностей та 20% у респондентів технічних спеціальностей. Такі дані, можливо, будуть пов'язані з об'єктами майбутньої професійної діяльності, адже об'єктом майбутньої професійної діяльності студентів технічних спеціальностей буде система «людина-техніка», тоді як студентів гуманітарної спрямованості – «людина-людина», що вимагає більшої емоційної напруги, відповідального ставлення до фізичного та психологічного стану людини з якою необхідно буде працювати. Під час навчання студенти гуманітарних спеціальностей мають недостатню практичну підготовку і тому, ймовірно, можуть мати підвищену тривожність та страхи відносно безпосередньої взаємодії з об'єктами майбутньої професійної діяльності.

На третьому етапі дослідження було проведено анкету оцінки нервово-психічної стійкості «Прогноз» В. Ю. Рибнікова. Результати дослідження подано у таблиці 4.

Табл. 4. Порівняння результатів ЕГ1 та ЕГ2 за типами прогнозу нервово-психічної стійкості

Групи	Тип нервово-психічної стійкості, %	
	сприятливий	несприятливий
ЕГ1 (студенти гуманітарних спеціальностей)	40	60
ЕГ2 (студенти технічних спеціальностей)	70	30

За результатами анкети 40% респондентів гуманітарних спеціальностей мають сприятливий нервово-психічний прогноз, тоді як у студентів технічних спеціальностей цей показник складає 70%. Це свідчить про низьку адаптацію студентів-гуманітаріїв до стресових факторів, схильність до нервових зривів. Респонденти технічних спеціальностей більш адаптовані до впливу стресових факторів. Сприятливий прогноз нервово-психічної стійкості вказує на низьку вірогідність нервових зривів, високу здатність протистояти дії стресогенних чинників та нервовому напруженню.

IV Обговорення

Отже, стресостійкість студентів визначається можливістю протистояти дії стресогенних факторів у студентському середовищі, як то ситуації іспитів, періоди соціальної адаптації, необхідності постійного особистісного вдосконалення, нестача часу для підготовки до занять, думки про працевлаштування

наприкінці навчання, розчарування в обраній професії, невідповідність очікувань та реальності тощо. Таким чином, постійний стан стресу і його наслідки становлять серйозну загрозу психічному здоров'ю студентів. Проведене дослідження показало, що студенти різних професійних спрямувань мають властиві для них особливості розвитку та прояву стресостійкості, пов'язані з різними об'єктами майбутньої професійної діяльності, різними освітніми програмами підготовки, різною кількістю годин, що виділяються на практичну підготовку, а також індивідуально-психологічними особливостями самих студентів. З метою профілактики стресових ситуацій та розвитку стресостійкості, студентам під час навчання необхідно впроваджувати програми психологічного впливу, тренінгові заняття, що будуть містити вправи, спрямовані на розвиток емпатійних якостей, на профілактику агресивних та негативних проявів, на зняття емоційної напруги, на релаксацію.

V Висновки

Отже, результати дослідження показали, що висунута нами гіпотеза, стосовно більш високої чутливості до стресових станів студентів гуманітарних спеціальностей підтвердилась. Вони більш емоційно реагують на ситуацію невизначеності, що є атрибутом сучасного соціального простору, у тому числі й освітнього. Нервово-психічна стійкість більш виражена у студентів технічних спеціальностей. Цей факт, можливо, пов'язаний з тим, що існує певний гендерний дисбаланс в контингенті студентів цих двох видів професій – технічні спеціальності більше обирають хлопці, тоді як гуманітарні спеціальності – дівчата, а вони більш емоційно вразливі. Хлопці ж у ситуаціях стресу схильні до використання аналітичного мислення під час розгляду певних обставин, намагаються зрозуміти причини їх виникнення, тобто підходять до вирішення проблеми більш раціонально. Утім, цей висновок потребує у подальшому більш детальної емпіричної перевірки.

Перспективними напрямками наступних досліджень вбачаємо вивчення гендерного аспекту означеної проблеми, дослідження впливу індивідуально-психологічних властивостей студентів на рівень їхньої стресостійкості, а також розробку та апробацію науково обґрунтованої програми психокорекційних впливів щодо розвитку стресостійкості у студентів різних спеціальностей.

Бібліографічні посилання

- [1] Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології. К. : Кондор, 2005. 278 с.
- [2] Сергеев С. И. Стресс в организациях социальной сферы: причины, профилактика, противодействие // *Мир психологии*. 2002. № 4. С. 245–250.
- [3] Баранов А. А. Психологическая стрессоустойчивость и мастерство педагога: теоретические и прикладные аспекты : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук. СПб, 2002. 41 с.
- [4] Падун М. Когнитивно-личностные аспекты переживания посттравматического стресса // *Психологический журнал*. 2004. № 5. С. 5–16.
- [5] Павленко В. М. Психогенні розлади як наслідок дії екстремальних умов на особистість // *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. С. Д. Максименка. К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2004. Т. V. вип. 3. С. 105–111.
- [6] Судаков К. В. Индивидуальная устойчивость к стрессу. М. : Аспект-пресс, 1998. С. 3–168.
- [7] Съедин С. И. Некоторые пути преодоления негативного влияния стрессовых ситуаций на состояние психического здоровья // *Мир психологии*. 2002. № 4. С. 235–244.
- [8] Стрес і його роль в житті людини. Адаптація і стрес // *Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я*. К. : Кондор, 2002. С. 227–260.
- [9] Завацька Н. Є. Аналіз підходів до проблеми соціально-психологічної дезадаптації особистості // *Теоретичні і прикладні проблеми психології*, 2004. №1(6). С.84-88.

References

- [1] Rozov, V. I. (2005). *Adaptivni antistresovi psikhotehnologii* [Adaptive anti-stress psychotechnologies]. K. : Kondor [in Ukrainian].
- [2] Sergeev, S. I. (2002). Stress v organizatsiyakh sotsialnoy sfery: prichiny, profilaktika, protivodeystvie [Stress in social organizations: causes, prevention, counteraction]. *Mir psikhologii – World of psychology*, 4, 245-250 [in Russian].
- [3] Baranov, A. A. (2002). *Psikhologicheskaya stressoustoychivost i masterstvo pedagoga: teoreticheskie i prikladnye aspekty* [Psychological stress tolerance and mastery of the teacher: theoretical and applied aspects]. *Extended abstract of candidate's thesis*. SPb [in Russian].

- [4] Padun M., (2004). Kognitivno-lichnostnye aspekty perezhivaniya posttravmaticheskogo stressa [Cognitive-personal aspects of experiencing post-traumatic stress]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 5, 5-16. [in Russian].
- [5] Pavlenko, V. M. (2004) Psikhogenni rozladi yak naslidok dii ekstremalnikh umov na osobistist, S. D. Maksimenko (Eds.) [Psychogenic disorders as a result of the action of extreme conditions on the person], *Aktualni problemi psikhologii: zb. nauk. prats Institutu psikhologii im. G.S. Kostyuka APN Ukraini (Vols. V) – Actual problems of psychology*, (pp. 105–111), K. : DP «Informatsiyno-analitichne agenstvo» [in Ukrainian].
- [6] Sudakov, K. V. (1998). Individualnaya ustoychivost k stress [Individual resistance to stress]. M. : Aspekt-press [in Russian].
- [7] Sedin, S. I. (2002). Nekotorye puti preodoleniya negativnogo vliyaniya stressovykh situatsiy na sostoyanie psikhicheskogo zdorov'ya [Some ways to overcome the negative impact of stressful situations on mental health]. *Mir psikhologii – World of psychology*, 4, 235-244 [in Russian].
- [8] Stres i yogo rol v zhitti lyudini. Adaptatsiya i stress [Stress and his role in human life. Adaptation and stress] (2002). Psikhologichne zabezpechennya psikhichnogo i fizichnogo zdorov'ya [Psychological support for mental and physical health] (pp 227–260). K. : Kondor [in Ukrainian].
- [9] Zavatska, N. Є. (2002). Analiz pidkhodiv do problemi sotsialno-psikhologichnoi dezadaptatsii osobistosti [Analysis of approaches to the problem of socio-psychological maladaptation of the individual]. *Teoretichni i prikladni problemi psikhologii – Theoretical and applied problems of psychology*, 1(6), 84-88.

Літвінова Ольга Володимирівна,

Канд. психол. наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки та філософії,
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського,
вул. Першотравнева, 20, м. Кременчук Полтавської обл., Україна, 39600.
Тел. 38(050) 913-15-23. E-mail: : litvinova1992@gmail.com

Litvinova Olga Volodymyrivna,

Cand. Sc. (Psychol.), Associate Professor, Associate Professor of Pedagogy and Philosophy Department,
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University,
vul. Pershotravneva, 20, Kremenchuk, Poltava Region, Ukraine, 39600.
Тел. 38(050) 913-15-23. E-mail: : litvinova1992@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5261-6358

Researcher ID:U-7624-2017

Федоренко Світлана Анатоліївна.

Канд. і. наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки та філософії,
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського,
вул. Першотравнева, 20, м. Кременчук Полтавської обл., Україна, 39600.
Тел. +38(066) 780-85-03. E-mail: svfedor70@gmail.com

Fedorenko Svitlana Anatoliyivna,

Cand. Sc. (Hist.), Associate Professor, Associate Professor of Pedagogy and Philosophy Department,
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University,
vul. Pershotravneva, 20, Kremenchuk, Poltava Region, Ukraine, 39600.
Tel.+ 38(066) 780-85-03. E-mail: svfedor70@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6999-4926

Citation (APA):

Litvinova, O., Fedorenko, S. (2019). Empirical indicators of the level of stress resistance in students of humanitarian and technical specialties. *Engineering and Educational Technologies*, 7 (2), 181–189. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.18>

Цитування (ДСТУ 8302:2015):

Літвінова О. В., Федоренко С. А. Емпіричні показники рівню стресостійкості у студентів гуманітарних та технічних напрямів навчання / Інженерні та освітні технології. 2019. Т. 7. № 2. С. 181–189. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.18>

Обсяг статті: сторінок – 9 ; умовних друк. аркушів – 1,304.

DOI <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.19>
UDC 159.942.5:015.3

Psychological peculiarities of the communicative culture of the teacher

Davydova O.*

Kremenchuk Mykhailo Ostrogradskyi National University, Kremenchuk, Ukraine

Received: 20.03.2019

Accepted: 16.04.2019

Abstract. The article analyzes the results of theoretical and scientific analysis of communication culture within the framework of its professional activity. Expose the structure and elements of a teacher's communicative culture through a competent approach. Characterized features of the professional communication culture of the teacher and its components, which include: knowledge, skills, abilities, motives, values and beliefs, which in general ensure the effectiveness and quality of the performance of specialists in certain activities. It was found out that a significant component of the communicative competence of the teacher is his emotional component of the culture of communication and emotional self-regulation, since professional duty requires a teacher to make informed decisions, overcome irritability, and despair. It is a question of studying the peculiarities of pedagogical culture as an integrated personality, as a dialectically integrated combination of pedagogical values: values-goals and values-motives, values-knowledge, technological values, values-properties, values-attitudes permeated with psychological content. It is noted that this phenomenon has localization in all areas of the activity of the teacher as a professional and depends on many factors. The practical-semantic field of communicative culture in the lyceum is analyzed and elucidated empirically. Statistically significant differences were established regarding the motivational indicators of social responsibility and found that they are more experienced teachers with a large work experience. The peculiarities of development of factors of communicative and social competence of teachers, their benevolence and ability to self-government in communication are analyzed. The factors that influence the culture of communication of teachers are established: sense of justice, high sensitivity, emotional reactivity and peculiarities of pedagogical motivation that are not always balanced to the optimal model.

Key words: communicative culture, pedagogical communication of teacher, communicative competence, psychological culture of communication, self-government in communication.

Психологічні особливості комунікативної культури вчителя

Давидова О. В.

Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, Кременчук, Україна

Анотація. У статті проаналізовано результати теоретичного й емпіричного аналізу комунікативної культури вчителя в рамках його професійної діяльності. Розглянуто структуру та компоненти комунікативної культури вчителя через компетентнісний підхід. Охарактеризовано особливості професійної культури спілкування вчителя та її складових, що уключають: знання, навички, здібності, мотиви, цінності та переконання, які в цілому забезпечують ефективне та якісне виконання фахівцем певної діяльності. З'ясовано, що вагомим складовою комунікативної компетентності педагога є його емоційна складова культури спілкування та емоційної саморегуляції, оскільки, професійний обов'язок вимагає від учителя приймати зважені рішення, долати дратівливість, відчай. Йдеться про вивчення особливостей педагогічної культури як інтегрованої властивості особистості, як діалектично інтегрованого поєднання педагогічних цінностей: цінностей-цілей і цінностей-мотивів, цінностей-знань, технологічних цінностей, цінностей-властивостей, цінностей-відношень, що пронизані психологічним змістом. Зазначено, що цей феномен має локалізацію в усіх царинах діяльності вчителя як професіонала і залежить від багатьох чинників. Емпіричним шляхом проаналізовано та висвітлено практично-сміслову сферу комунікативної культури в ліцеї. Встановлено статистично значущі відмінності стосовно мотиваційних показників соціальної відповідальності й виявлено, що вони притаманні більш досвідченим педагогам з більшим трудовим стажем. Проаналізовано особливості розвиненості факторів комунікативної та соціальної компетентності учителів, їх доброзичливості та здатності до

*

Corresponding Author: Davydova Oksana Volodymyrivna. Phone: 067-90-100-46. E-mail: 71kseniya@gmail.com
Kremenchuk Mykhailo Ostrogradskyi National University,
vul. Pershotravneva, 20, Kremenchuk, Poltava Region, Ukraine, 39600.

Відповідальний автор: Давидова Оксана Володимирівна. Тел. 067-90-100-46. E-mail: 71kseniya@gmail.com
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського,
вул. Першотравнева, 20, м. Кременчук Полтавської обл., Україна, 39600.

самоуправління в спілкуванні. Встановлено фактори, які впливають на культуру спілкування вчителів: почуття справедливості, висока сензитивність, емоційна реактивність та особливості педагогічної мотивації, які не завжди збалансовані до оптимальної моделі.

Ключові слова: комунікативна культура, педагогічна комунікація вчителя, комунікативна компетентність, психологічна культура спілкування, самоуправління в спілкуванні

Психологические особенности коммуникативной культуры учителя

Давыдова О. В.

Кременчугский национальный университет имени Михаила Остроградского, Кременчуг, Украина

Аннотация. В статье проанализированы результаты теоретического и эмпирического анализа коммуникативной культуры учителя в рамках его профессиональной деятельности. Представлена структура и компоненты коммуникативной культуры учителя с помощью компетентностного подхода. Охарактеризованы особенности профессиональной культуры общения учителя и ее составляющих: знания, навыки, способности, мотивы, ценности и убеждения, которые в целом обеспечивают эффективное и качественное выполнение специалистом определенной деятельности. Выяснено, что важной составляющей коммуникативной компетентности педагога является его эмоциональная культура общения и эмоциональная саморегуляции, поскольку профессиональный долг требует от учителя принимать взвешенные решения, преодолевать раздражительность, отчаяние. Речь идет об изучении особенностей педагогической культуры как интегрированного свойства личности, как диалектически интегрированного сочетания педагогических ценностей: ценностей-целей и ценностей-мотивов, ценностей-знаний, технологических ценностей, ценностей-свойств, ценностей-отношений, которые переплетены психологическим содержанием. Отмечено, что этот феномен имеет локализацию во всех сферах деятельности учителя как профессионала и зависит от многих факторов. Эмпирическим путем проанализированы и освещены особенности практически-смыслового поля коммуникативной культуры в лице. Установлено статистически значимые различия в отношении мотивационных показателей социальной ответственности и обнаружено, что они присущи более опытным педагогам с большим трудовым стажем. Проанализированы особенности развитости факторов коммуникативной и социальной компетентности учителей, их доброжелательности и способности к самоуправлению в общении. Установлены факторы, которые влияют на культуру общения учителей: чувство справедливости, высокая сензитивность, эмоциональная реактивность и особенности педагогической мотивации, которые не всегда сбалансированы в соответствии с оптимальной моделью.

Ключевые слова: коммуникативная культура, педагогическая коммуникация учителя, коммуникативная компетентность, психологическая культура общения, самоуправління в общении.

I Вступ

В умовах глибоких соціально-економічних перетворень і трансформаційного сценарію розвитку системи освіти України, зорієнтованої на європейський вимір, розширюється діапазон нових освітніх компетенцій учителів, зокрема їх комунікативної культури. До того ж формуються нові ідеологія та практика життєдіяльності сучасної школи як соціально-педагогічної системи, результатом якої є розвиток в учнів «вмінь визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою навчальну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя» [1].

У даний час освітня установа, іноді виступає стресогенним фактором, причиною якого є низький рівень комунікативної культури педагога і як результат нездатність до нових комунікативних форм взаємодії з учнями та їх батьками. Це об'єктивна реальність, і на наш погляд, сучасна школа не може нею нехтувати.

Підкреслюючи роль школи в духовному розвитку школярів, не можна не відзначити гостру необхідність підвищення культурного рівня вчителів, у тому числі й керівників навчальних закладів, які сьогодні не завжди відповідають/хочуть відповідати сучасним освітнім вимогам, утримуючи гасла традиційної педагогіки. Останнє вказує на наявність опорів стосовно нововведень і є поширеним явищем сьогодення.

Необхідність професійної переорієнтації обумовлена тим, що вчитель постійно включений в процес спілкування, який передбачає багатовекторні відносини з партнерами по контакту: учнями, батьками, колегами.

Методологічною підставою трансформаційної позиції педагога є ідеї НУШ (Нової української школи) в освіті. Це, в свою чергу, підводить до усвідомлення й необхідності нового рівня комунікативної

культури вчителя, що проявляється готовності до інших форм спілкування та співпраці, в уявленнях про іншу людину як цінності, в готовності прийняти точку зору іншого, у витримці, такті при розв'язанні конфліктів.

Саме комунікативна діяльність педагога є основним засобом вирішення педагогічних завдань. У цьому зв'язку, питання комунікативної культури є актуальними, оскільки зразки поведінки, що задаються підростаючим поколінням, повинні транслювати високі орієнтири педагогічної культури нових прийнятих форм спілкування, наближати їх до найсучасніших еталонів духовності та обумовлювати конструктивними психолого-педагогічними впливами.

II Матеріал і методи дослідження

Теоретичні розвідки з проблеми комунікативної культури показують, що феномен «комунікативна культура» часто ототожнюється з поняттями: «культура спілкування» (І. Ільяєва, Е. Макарян), «комунікативна компетентність» (С.Л.Братченко, Ю. Емельянова, Е. Руденській), «комунікативна компетенція» (М. Вятютнев), «культура мови» (Л. Введенская, Л. Павлова, Б. Головін), «культура мовного спілкування» (О. Казарцева), «культура мовної поведінки» (А. Міхальская). Багатозначність самого поняття «культура» відбивається в неоднозначності тлумачення змісту різних її словосполучень, у тому числі: «управлінська культура керівника», «культура управлінської діяльності», «культура управління».

Поняття «професійна культура особистості» порівняно нове в педагогіці. Відомо, що в середині ХХ ст. В. Сухомлинський сміливо ввів у педагогічний обіг феномен «культура», який склав культурологічного тезаурусу в його педагогічній спадщині, зокрема: інтелектуальна культура, морально-духовна культура, культура праці, культура почуттів, культура мислення, культура сприймання, культура відчуттів, культура волі та ін.

Термін «культура спілкування» в Україні з'явився у 80-х роках минулого століття та введено в науку психологом Т. Чмут [2].

Дослідженням професійного спілкування, його структурою та впливами на дітей займався Кан-Калик. Вчений виокремив 4 етапи комунікації в структурі педагогічної взаємодії [3, с. 27], а також показав різноманіття професійних сценаріїв педагога, виділяючи найбільш бажані /небажані моделі поведінки.

Л.Хомич акцентує увагу на тому, що професійна культура фахівця базується на здатності до розвитку, можливостях вдосконалювати свої творчі можливості при розв'язках нестандартних завдань [4, с. 21].

Комунікативна культура може бути розглянута в рамках компетентнісного підходу, запропонованого В. Янушевським, як здатність особистості отримувати через діалог та в публічному виступі необхідну інформацію про співрозмовника (рівні його освіченості, вихованості, характер і особливості його комунікативної культури і т.д); визнання різноманітності позицій і шанобливого ставлення до цінностей (релігійних, етнічних, професійним, особистісним і т.п.) інших людей. Суть цього підходу полягає у виділенні декількох ключових компетенцій, на основі яких і здійснюється формування цілісної картини комунікативної культури, що є синонімом педагогічного професіоналізму.

Для прикладу, Г. Селевко виділяє 7 ключових «суперкомпетентностей», серед яких виокремлює комунікативну та інформаційну. Перша визначається як уміння вступати в комунікацію, друга як уміння володіти інформаційними технологіями, працювати з усіма видами інформації [5]. В цьому контексті, О. Бондарчук підкреслює, що потенціальними складовими компетентності є знання, навички, здібності, мотиви, цінності та переконання, які в цілому забезпечують ефективне та якісне виконання нею певної діяльності [6].

В цьому контексті психологічної культури спілкування включають наступні компоненти:

1. Психологічні знання як основа не тільки психологічної, а й професійної культури вчителя.
2. Психологічну готовність до вчительської праці, яка пов'язана з усвідомленням її соціального значення.
3. Особистісні якості вчителя/педагогічні здібності.
4. Емоційно-вольову сферу особистості педагога, яка забезпечує здатність свідомо керувати своїми емоціями, регулювати свої дії і поведінку, володіти собою, створювати позитивний емоційний настрій і сприятливий психологічний клімат.
5. Характерологічні й типологічні властивості педагога і прямо чи опосередковано впливають на

успішність навчальної діяльності чи на характер стосунків з учнями, колегами, батьками. 6. Прагнення й здатність особистості педагога постійно вдосконалюватися, займатися самоосвітою/саморозвитком [7].

Виходячи з попереднього, вагомою складовою комунікативної компетентності педагога є його емоційна складова культури спілкування та емоційної саморегуляції, оскільки, професійний обов'язок вимагає від учителя приймати зважені рішення, долати дратівливість, відчай. Ці психологічні навантаження, одержувані вчителем, призводять до розвитку у нього професійного стресу. В цьому сенсі, стануть в пригоді психологічні практики з попередження та подолання стресової симптоматики.

У цьому зв'язку, будемо притримуватись логіки стосовно поняття комунікативної культури вчителя як системи внутрішніх ресурсів, необхідних для ефективної педагогічної комунікації.

Таким чином, теоретичні розвідки стосовно поняття «педагогічної культури» дають змогу говорити про неоднотайність існуючих поглядів та наявність різноманітних підходів, що не дозволяє виокремити єдине, «універсальне» пояснення сутності цього феномену. Наголосимо, що йдеться про вивчення особливостей педагогічної культури як інтегрованої властивості особистості, включає психологічний зміст. Безумовно, вчитель має бути носієм високої загальнолюдської культури, що визначається, насамперед, справжньою інтелектуальністю та високою духовністю, широким світоглядом, глибокою ерудицією, а також повинен мати справжні поняття про честь, совість, громадську мужність, уміти володіти собою в будь-якій, навіть екстремальній ситуації. Педагогічна культура вчителя розглядається як діалектична інтегрована єдність педагогічних цінностей: цінностей-цілей і цінностей-мотивів, цінностей-знань, технологічних цінностей, цінностей-властивостей, цінностей-відношень. Вони є новими осями координат, що визначають модель педагогічної культури, спрямовують і коригують у соціальному, духовному, професійному й особистісному просторі діяльність учителя. Посилена увага до розвитку індивідуально-ділового потенціалу вчителя: гнучкості, мобільності, пошукової активності, комунікативної культури, готовності до самопізнання, саморозвитку, самоактуалізації.

III Результати

Для розв'язання емпіричних завдань було використано діагностичний інструментарій: опитувальник «Діагностика комунікативної та соціальної компетентності КСК» М. П. Фетіскін, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов; методика вивчення здатності до самоуправління в спілкуванні» М. П. Фетіскін, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов; методика «Дослідження мотивації професійної діяльності і педагогічних працівників (О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка)»; Шкала Кемпбелла щодо визначення доброзичливості.

Експериментальна база дослідження - Кременчуцький ліцей № 30 «Олімп» імені Н. М. Шевченко. Загальний обсяг вибірки – 36 вчителів предметників. Виходячи з ресурсу навчального закладу, всі особи жіночої статі, віком від 21–до 65 років, які склали три групи досліджуваних за показниками стажу. А саме, в першу групу ввійшли педагоги, що працюють в ліцеї від 1 –до 5 років. Другу групу – склали педагоги, які мають стаж роботи в закладі від 6 –15 років. Відповідно, в третю досліджувану групу ввійшли педагоги, які працюють в закладі освіти більше 16 років. Групи сформовано в кількості по 12 осіб кожна.

За результатами емпіричного дослідження за методикою «Дослідження мотивації професійної діяльності і педагогічних працівників (О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка)» констатовано: мотиви зробити кар'єру, досягти визнання та здобувати авторитет не є домінуючими для більшості респондентів, навіть за умови стійкої тенденції до особистісного зростання та виразності власне професійних мотивів. Встановлено статистично значущі відмінності за допомогою Т-критерію ($p < 0,01$) стосовно мотиваційних показників соціальної відповідальності й виявлено, що вони притаманні більш досвідченим педагогам, тобто тим, в кого з більший трудовий стаж.

Наступним кроком включимо до аналізу результати діагностики за опитувальником комунікативної та соціальної компетентності КСК (М. П. Фетіскін, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов) представлено в діаграмі (рис. 1). Де фактори:

- А – відкритість/замкненість;
- В – логічне мислення/
- С – емоційна стабільність/мінливість;
- Д – життєрадісність/серйозність;

К – художнє мислення/ реалістичне;
М – власні рішення, незалежність/ залежність від групи;
Н – підпорядкованість правилам/ неорганізованість.

Рис. 1. Рівень розвиненості факторів комунікативної та соціальної компетентності (КСК) учителів

Результати розподілу по групах діагностики здатності до самоуправління в спілкуванні за «Методикою вивчення здатності до самоуправління в спілкуванні» представлені на рис. 2.

Рис. 2. Результати діагностики здатності до самоуправління вчителів у спілкуванні за «Методикою вивчення здатності до самоуправління в спілкуванні по групах за стажом

Далі представлено результати вивчення доброзичливості вчителів за шкалою Кемпбела (рис. 3).

Рис. 3. Результати діагностики доброзичливості вчителів за шкалою Кемпбела

IV Обговорення

Як позначено на рис. 1, максимально високий рівень за фактором (А) показали учителі, що працюють в ліцеї до 5 років. Найкраще розвинені педагогічні якості на високому та максимально високому рівні за фактором (В) групах досвідчених педагогів, тобто тих, хто працює в ліцеї більше 5 років. Дослідження фактору (В) свідчить, що тільки серед молодших педагогів цей відсоток становить (5,5%), від загальної кількості опитаних в той час, як в двох інших групах відповідних показників не зафіксовано.

Отже, більш досвідчені педагоги активно проявляють інтелектуальні здібності в спілкуванні, творчо й кмітливо їх реалізують у порівнянні з молодими спеціалістами.

Також, учителі, які працюють в ліцеї від 5 до 15 років, емоційно стабільніші (за фактором С), свідомо контролюють та регулюють свою емоційну сферу. Молоді вчителі менше включають логіку в спілкуванні та відрізняються від більш досвідчених більшою неухважністю/ігноруванням по відношенню до співбесідника.

Молоді спеціалісти, а також ті вчителі, хто працює більше 16 років емоційно не стабільніші та більш вразливі.

За фактором (Д) в більшості вчителів домінують життєрадісні тенденції, високий рівень товариськості. Відповідна тенденція прослідковується і в молодих учителях, які нещодавно розпочали свою трудову діяльність в ліцеї.

Лише (8,2%) педагогів від загальної кількості опитаних мають низький рівень показників за цим фактором. При з'ясуванні особливостей за фактором (К) (чутливість, художнє мислення – покладається на себе, реалістичність, раціональність) було встановлено високий та максимально рівень майже у (84 %) респондентів.

Як бачимо, основний відсоток педагогів характеризуються як такі, що більше покладаються тільки на власні сили, реалістичні та раціональні. Педагоги групи 2 (6 – 15 років стажу) мають найвищі показники за цим фактором.

Важливо відмітити, що в педагогічних системах іноді доводиться працювати за чіткими програмами та дидактично виправданими методичними прийомами (фактор (М) вказує саме на те. Найрезистентнішими до методичних змін є педагоги, що працюють в ліцеї більше 15 років. Така тенденція, ймовірно, є характеристикою залежності від виконання нормативно-регламентованих навчальних завдань і традиційності спрямування вмінь учнів. Група молодих спеціалістів (до 5 років стажу) фактором (Н) має ознаки зниженого контролю, менш усвідомлену професійну позицію. В цілому по вибірці за цим фактором більшість учителів комформніші до прийняття правил і зразків професійної поведінки.

Проаналізуємо результати діагностики здатності до самоуправління в спілкуванні за «Методикою вивчення здатності до самоуправління в спілкуванні розподілились в цілому по вибірці наступним чином: високий рівень здібності до самоуправління в спілкуванні – (33,5%) досліджуваних, середній – (50%) осіб, та низький – у (16,7%) осіб.

Отже, по групах за стажем, відповідно, маємо такі результати: високий рівень здатності до самоуправління демонструють (83,4%) педагогів першої групи (до 5 років стажу). Вони мобільні та гнучкі в спілкуванні, вміють підлаштовуватися до поведінки партнера, готові до діалогу та здатні змінювати стиль спілкування в залежності від ситуації. Нажаль, з такими ознаками не зафіксовано у другій групі вчителів, та лише (16,8%) здатні до самоуправління спілкуванням на високому рівні серед досвідчених педагогів (стаж більше 15 років). Потреба бути в спілкуванні самим собою, проявляти залежно від ситуації спрямованість на партнера, схильність до партнерства в спілкуванні найбільш притаманна учителям групи 2 (5–15 років стажу) (майже 92%) опитаних. Зазначимо лише, що такі показники в цілому корелюють з результатами наших попередніх методик (див. по тексту вище). Деяку ригідність моделі спілкування спостерігаємо у майже (17%) осіб від загальної кількості опитаних педагогів групи 3 (стаж більше 16 років).

Як очевидно: низький рівень доброзичливості вчителів становить (8,5%); середній – (25%) вчителів; високий - (67%) опитаних. Стосовно показника низького рівня зацентруємо, що це педагоги 2 та 3 груп, які мають стаж більше 5 років. Такий розподіл, ймовірно, є переконливим свідченням засад довіри/недовіри, оскільки, на прямі запитання вчителі дали відповіді стосовно недовіри до інших людей та аргументували цей показник необхідністю обмежити себе рамками залежності від власних принципів.

V Висновки

Комунікативна культура вчителя передбачає культурологічну діяльність, яка забезпечує здатність свідомо керувати своїми емоціями, регулювати свої дії й поведінку, володіти собою, створювати позитивний емоційний настрій і сприятливий психологічний клімат. Комунікативна культура вчителя є системою внутрішніх ресурсів, необхідних для ефективної педагогічної комунікації, зокрема в координатах цінностей-цілей і цінностей-мотивів, цінностей-знань, технологічних цінностей, цінностей-властивостей, цінностей-відношень. Цей феномен є особистісною інтегративною характеристикою людини та має локалізацію в усіх царинах його професійної діяльності й залежить від наступних чинників: 1) зовнішніх: особливості культури спілкування в суспільстві, в освітній галузі, безпосередньо в закладі освіти та ін.; 2) внутрішніх індивідуально-психологічних: толерантності, комунікативної компетентності; 3) організаційно-професійних: стаж роботи, спеціальність, кваліфікація та ін.. Факторами, що впливають на культуру спілкування в учителів є розвинене почуття справедливості, висока сензитивність, емоційна реактивність та особливості педагогічної мотивації, які не завжди збалансовані до оптимальної моделі, отже є потреба в концептуалізації та розробці засобів оптимізації професійного педагогічного спілкування. У більшості своїй, вчителі ліцею готові до самовдосконалення, підвищення свого рівня педагогічної культури.

Бібліографічні посилання

- [1] Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 pp. URL: http://www.irf.ua/knowledgebase/news/konceptsiya_rozvytku_osvity_na_period_20152025rr/ (дата звернення 04.03.2019).
- [2] Чмут Т. К. Культура спілкування. Хмельницький : «ХІРУП», 1999. 358 с.
- [3] Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. М. : Просвещение, 1987. 190 с.
- [4] Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. К. : Марістр-S, 1991. 200 с.

- [5] Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. С. 21.
- [6] Бондарчук О. І. Психологічна компетентність фахівця: зміст та основні підходи / Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського : 36. наук. пр.; Сер. «Психологічні науки» ; за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. Т. 2. Вип. 8. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2012. С. 30–36.
- [7] Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя : Диагностика и развитие. М. : Сфера, 2004. 144 с.

References

- [1] Kontseptsiiia rozvytku osvity Ukrainy na period 2015–2025 rr. URL: http://www.irf.ua/knowledgebase/news/koncepciya_rozvytku_osvity_na_period_20152025rr/ (accessed 04.03.2019). [in Ukrainian]
- [2] Chmut, T. K. (1999). Kultura spilkuвання. «KhIRUP», Khmelnytskyi, Ukraine, 358. [in Ukrainian]
- [3] Kan-Kalyk, V. A. (1987). Uchyteliu o pedahohycheskom obshchenyy. Prosveshchenye, Moscow, USSR, 190. [in Russian]
- [4] Khomych, L. O. (1991). Profesiino-pedahohichna pidhotovka vchytelia pochatkovykh klasiv. Mahistr-S, Kyiv, Ukraine, 200. [in Ukrainian]
- [5] Selevko, H. K. (2006). Entsiklopediya obrazovatelnykh tekhnolohiy: v 2 t. T. 1. NYY shkolykh tekhnolohiy, Moscow, Russia, p. 21. [in Russian]
- [6] Bondarchuk, O. I. (2012). Psykholohichna kompetentnist fakhivtsia: zmist ta osnovni pidkhody. Nauk. visn. Mykolaiv. derzh. un-tu im. V. O. Sukhomlynskooho : Zb. nauk. pr.; Ser. «Psykhologichni nauky» ; za red. S. D. Maksymenka, N. O. Yevdokymovoi. T. 2. Vyp. 8. Mykolaiv: MNU imeni V.O. Sukhomlynskooho, 30–36. [in Ukrainian]
- [7] Lukianova, M. Y. (2004). Psykholoho-pedahohycheskaia kompetentnost uchytelia : Dyahnostyka y razvytye. Sfera, Moscow, Russia, 144 p. [in Russian]

Давидова Оксана Володимирівна.

кандидат психологічних наук, асистент кафедри психології, педагогіки та філософії
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського,
вул. Першотравнева, 20, м. Кременчук Полтавської обл., Україна, 39600.
Тел. 067-90-100-46. E-mail: 71kseniya@gmail.com

Davydova Oksana Volodymyrivna.

Candidate of Psychological Sciences, assistant the department of psychology, pedagogy and philosophy
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University,
vul. Pershotravneva, 20, Kremenchuk, Poltava Region, Ukraine, 39600.
Phone: 067-90-100-46. E-mail: 71kseniya@gmail.com

ORCID: orcid.org/0000-0003-3553-7118

Citation (APA):

Davydova, O. (2019). Psychological peculiarities of the communicative culture of the teacher. Engineering and Educational Technologies, 7 (2), 190–197. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.19>

Цитування (ДСТУ 8302:2015):

Давидова О. В. Психологічні особливості комунікативної культури вчителя / Інженерні та освітні технології. 2019. Т. 7. № 2. С. 190–197. doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2019.07.02.19>

Обсяг статті: сторінок – 8 ; умовних друк. аркушів – 1,159.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

- Обсяг статей:** не менше 10 повних сторінок.
- Загальні вимоги:** текстовий редактор Microsoft Word. Сторінки без переносів, розривів. Інтервал між рядками – одинарний. Шрифт Arial Narrow, 12 pt, звичайний.
- Формат аркуша:** А4, всі поля по 2 см. Відстань від верхнього краю аркуша до верхнього колонтитула – 1,25 см, від нижнього краю аркуша до нижнього колонтитула – 1,25 см.
- Структура статті:** DOI (надається редакцією)
 УДК.
 Назва статті (англійською мовою).
 Прізвища та ініціали авторів, через кому (англійською мовою).
 Назва організації, місто, країна (англійською мовою).
 Анотація (англійською мовою).
 Назва статті (українською мовою).
 Прізвища та ініціали авторів, через кому (українською мовою).
 Назва організації, місто, країна (українською мовою).
 Анотація (українською мовою).
 Назва статті (російською мовою).
 Прізвища та ініціали авторів, через кому (російською мовою).
 Назва організації, місто, країна (російською мовою).
 Анотація (російською мовою).

I Вступ

II Матеріал і методи дослідження

III Результати

IV Обговорення

V Висновки

- Назва статті:** Бібліографічні посилання (ДСТУ 8302:2015).
 References (APA).
 Відомості про авторів (українською мовою).
 Відомості про авторів (англійською мовою).
 Відомості про ідентифікатори авторів у міжнародних базах (ORCID, Researcher ID, Scopus ID).

Шрифт Arial Narrow, 16 pt, напівжирний, вирівнювання посередині, інтервал перед 12 pt та після 6 pt.

Назва статті

- Ім'я авторів:** Шрифт Arial Narrow, 12 pt, напівжирний, вирівнювання посередині. Інтервал після 6 pt. Ініціали розділяються пробілом.

Залюбовська Т. С., Сидоренко В. М., Гайдуков Д. О.

- Назва організації:** Шрифт Arial Narrow, 10 pt, вирівнювання посередині. Повна назва організації, через кому місто, країна.

Вінницький національний технічний університет, Вінниця, Україна

- Анотація:** Шрифт Arial Narrow, 10 pt. Відступи праворуч, ліворуч – 1 см, вирівнювання по ширині. 2000 символів. Закінчується ключовими словами (3-6 слів, словосполучень) **Ключові слова:** напівжирним.

- Текст статті:** Шрифт Arial Narrow, 12 pt. Абзац рядка 1 см, вирівнювання по ширині.

- Таблиці:** вирівнювання посередині. Перед назвою таблиці пустий рядок. Після назви таблиці інтервал 6 pt. Після таблиці пустий рядок. Розташовується безпосередньо після тексту, у якому згадується вперше, або на наступній сторінці. На всі таблиці повинні бути посилання в тексті. Всі таблиці повинні мати назву і номер.

Табл. 1. Назва таблиці

Опір фазної обмотки R , Ом	3,330
Самоіндукція L , Гн	0,223

- Рисунки:** вирівнювання посередині, пустий рядок перед рисунком та після назви. Перед назвою рисунка інтервал 6 pt. Розташовується безпосередньо після тексту, у якому згадується вперше, або на наступній сторінці. На всі рисунки повинні бути посилання в тексті. Всі рисунки повинні мати назву і номер. Рисунки подаються кольоровими, чорно-білими або у відтінках сірого. Рисунки **не можна** створювати за допомогою вбудованих функцій редактора MS Word, дозволяється вставка рисунків лише стандартних форматів (JPEG, TIFF та ін.) або реалізованих у MS Visio.

Формули: формули виконують у редакторі формул Microsoft Equation. Вирівнювання посередині, нумерація формул по правому краю. Налаштування редактора згідно з рис. 1.

Рис. 1. Налаштування редактора формул

Бібліографічні посилання:

Перелік посилань подається мовою оригіналу. Текст посилань: виступ 0,7 см, вирівнювання по ширині. Оформлення посилань згідно з державним стандартом ДСТУ 8302:2015. Посилання в тексті на літературу по мірі згадування в квадратних дужках.

References:

Перелік посилань на англійській мові наводиться повністю повторюючи список використаної літератури, незалежно від наявності іноземних джерел. Перелік посилань оформлюється відповідно до стандарту APA. Транслітерація бібліографічних даних виконується відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 27 січня 2010 р. № 55 «Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею» (для української мови) або вимогам системи BGN / HCGN (для російської мови).

Відомості про авторів:

Шрифт Arial Narrow, 10 pt, вирівнювання ліворуч. Подаються державною мовою авторів статті та на англійській мові. Англійські відомості про ім'я авторів повинні співпадати з даними закордонного паспорту. Якщо його немає, ім'я авторів транслітерують з державної мови згідно з постановою Кабінету Міністрів України від 27 січня 2010 р. № 55. Рекомендуємо використовувати он-лайн сервіс: <http://www.slovyk.ua/services/translit.php>

Фото
3X4

Прізвище Ім'я По-батькові,
науковий ступінь, вчене звання, посада,
місце роботи (організація),
адреса.
Тел. . E-mail:

Surname Name Patronymic,
Academic Degree, Academic Rank, Position,
Place of employment (Organization),
Address.
Tel. . E-mail:

ORCID:
Researcher ID:
Scopus ID:

Відповідальність за науковий зміст і новизну поданих матеріалів несуть безпосередньо автори.

Детально ознайомитися з вимогами до оформлення статей, завантажити зразок та шаблон статті можна за адресою:
<http://eetecs.kdu.edu.ua/index.php/ru/rulesarticle>.

PAPER PREPARATION GUIDELINES

- Paper Size:** At least 10 full pages.
- General Requirements:** Text editor – Microsoft Word; pages without hyphenation and page breaks; single-space text; font style – Arial Narrow, font size – 12 pt, normal.
- Page Format:** A4; left, right, top borders – 2 cm, bottom border – 2.5 cm; running headers – 1.25 cm, running footers – 1.25 cm.
- Paper Structure:** DOI (formed by editorial board).
 UDC.
 Title of the Paper (in English).
 Authors initials and surnames, using comma (in English).
 Organization name, Country (in English).
 Abstract (in English).
 Title of the Paper (in Ukrainian).
 Authors initials and surnames, using comma (in Ukrainian).
 Organization name, Country (in Ukrainian).
 Abstract (in Ukrainian).
 Title of the Paper (in Russian).
 Authors initials and surnames, using comma (in Russian).
 Organization name, Country (in Russian).
 Abstract (in Russian).

I Introduction

II Materials and Methods

III Results

IV Discussion

V Conclusion

References.

Information about authors.

Title of the Paper: Arial Narrow, font size – 16 pt, bold, center aligned text, space before line 12 pt and after 6 pt.

Title of the paper

Authors Names: Arial Narrow, font size – 12 pt, bold;; center aligned text, space after line 6 pt.

Perekrest A., Havrylets H., Snihur V.

Organization Name: Arial Narrow, font size – 10 pt, normal; center aligned text.

University of Information Technology and Management, Rzeszow, Poland
 Kazakh National Technical University after K.I. Satpaev, Temirtau, Kazakhstan

Abstract: Arial Narrow, font size – 10 pt, normal; justified text. 2000 prnt signs. Abstract ended by keywords (3-6 words, phrases). **Key words:** in bold.

Foreign authors can apply for Ukrainian and Russian abstracts to be composed by editorial board of the journal (should inform when submit the paper); otherwise be sure, that these abstracts are not be loan-translations, but the readable ones with up-to-date terms usage.

Paper Text: Arial Narrow, font size – 12 pt, normal. Indentation – 1 cm.

Tables: Center aligned text. Empty line before table name. Space after table name 6 pt. Empty line after table. Tables should be a part of the text. Only usage of MS Word build-in functions for table composition is allowed (MS Excel tables should not be used).

Table 1. Table name

Phase-winding resistance R , Ohm	3,330
Self-inductance L , H	0,223

Figures: Center aligned text. Empty line before figure and after figure name. Space before figure name 6 pt. Figures should be prepared without advanced MS Word picture functions. Figures can be created using MS Visio. The only «Insert Picture» function may be applied and only standard picture file formats (e.g. JPEG, TIFF) are allowed.

Equations:

Equations should be composed by Microsoft Equation Editor with settings as shown on Fig. 1. Equations should be numbered in parentheses flush with the right hand margin as shown below in (1). All variables should be described in the body text:

$$\Delta\beta = \beta_R - \beta_S, \quad (1)$$

where β_R is the rotor pole arc, and β_S is the stator pole arc.

Fig. 1. Equation editor settings

References:

Arial Narrow, font size – 10 pt, normal. Row bump – 0.7 cm; justified text.
 The reference list formatted according to the APA standard.

Information about authors:

Arial Narrow, font size – 10 pt., left aligned text.
 Author's data are submitted in English. English-transliterated author's names must coincide with international passport data.

Photo
3X4

Surname Name Patronymic,
 Academic Degree, Academic Rank, Position,
 Place of employment (Organization),
 Address.

Tel. . E-mail:

ORCID:
 Researcher ID:
 Scopus ID:

Authors are responsible for the paper content.

Detailed author guidelines, paper design rules, paper example, paper template you can get here:

<http://eetecs.kdu.edu.ua/index.php/en/rulesarticleeng>

ПЕРЕЛІК АВТОРІВ

А

Аніщенко М. В.90

Б

Білоус Р. М.150

Бондаренко А. С.30

Брага С. Ю.150

В

Валверде Кота Б.150

Г

Герасименко Л. В.160

Грицюк О. С.105

Д

Давидова О. В.190

Дернова М. Г.114

Доценко Н. А.137

З

Зеленська Л. Д.19

Зеленський Б. Р.19

К

Кім О. О.38

Козлов Д. О.59

Л

Лазуренко О. П.90

Лебединська Г. О.170

Літвінова О. В.181

О

Огуй С. В.71

Опришко А. В.105

С

Сергієнко С. А.98, 126

Славко Г. В.126

Соловйов О. В.10

Ф

Федоренко С. А.181

Ч

Черничко Н. О.80

Чорний О. П.98

Ш

Шамардіна В. М.90

Шаповал О. А.105

Шокарьова Н. С.50

Ю

Юдіна А. Л.98

LIST OF AUTHORS

A

Anishchenko M.....90

B

Bilous R.....150

Bondarenko A.30

Braha S.150

C

Chernychko N.80

Chornyi O.....98

D

Davydova O.190

Dernova M.....114

Dotsenko N.137

F

Fedorenko S.....181

G

Grytsiuk O.105

H

Herasymenko L.160

K

Kim O.38

Kozlov D.....59

L

Lazurenko O.....90

Lebedynska A.....170

Litvinova O.181

O

Ohui S.71

Opryshko A.....105

S

Serhiienko S.98, 126

Shamardina V.....90

Shapoval O.....105

Shokarova N.....50

Slavko G.....126

Soloviov O.10

V

Valverde Cota B.150

Y

Yudina A.....98

Z

Zelenska L.....19

Zelenskyi B.....19

Технічний редактор: Істоміна Н. М., ст. викл.

Коректор(и): Юдіна Г. Г., ст. викл.

Technical Editor: N. Istomina, Senior Lecturer

Proofreader(s): H. Yudina, Senior Lecturer

ВИХІДНІ ВІДОМОСТІ

Назва видання:	Інженерні та освітні технології	Serial title (transliterated):	Inzhenerni ta osvichni tekhnolohii
ISSN:	2307-9770	English title:	Engineering and Educational Technologies
DOI:	10.30929/2307-9770	ISSN:	2307-9770
Заснований:	Лютий, 2013	DOI:	10.30929/2307-9770
Засновник:	Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського (КрНУ)	Founded in:	February, 2013
Мова видання:	українська, російська, англійська (змішаними мовами)	Founders(s):	Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University (KrNU)
Періодичність:	4 рази на рік	Languages:	Ukrainian, Russian, English
Галузь науки:	педагогічні	Frequency:	Irregular (4 issues per year)
Адреса редакції:	Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, к. 2409, вул. Першотравнева, 20, м. Кременчук Полтавської обл., Україна, 39600	Subject areas:	Social Sciences
Телефон:	(+38) 0686420023; (+38) 05366 31147	Office Address:	Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University, room 2409, vul. Pershotravneva, 20, Kremenchuk, Poltava Region, Ukraine, 39600
E-mail:	eetecs.journal@gmail.com eetecs@kdu.edu.ua	Phone:	(+38) 0686420023; (+38) 05366 31147
		E-mail:	eetecs.journal@gmail.com eetecs@kdu.edu.ua