

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 14

Том 1



Одеса
2019

Редакційна колегія:

Байша Кіра Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент
Віталія Грейзін – доктор педагогічних наук (Вільнюс, Литовська Республіка)
Дмитренко Тамара Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор
Козяр Микола Миколайович – доктор педагогічних наук, професор
Логвиновська Тетяна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент
Павлова Наталія – доктор хабілітований, професор
Петерсонс Андріс – доктор соціальних наук, професор
Пушкарьова Тамара Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор
Стеценко Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент
Тереза Гіза – доктор хабілітований з соціальних наук
Фалько Людмила Іванівна – доктор педагогічних наук, професор
Федяєва Валентина Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор
Хорошковська Ольга Назарівна – доктор педагогічних наук, професор
Ярошинська Олена Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент

Електронна сторінка видання – www.innovpedagogy.od.ua

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 6 від 29.06.2019 року)

**Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук
відповідно до Наказу МОН України від 04.04.2018 № 326 (додаток 9)**

Науковий журнал «Інноваційна педагогіка» зареєстровано
Міністерством юстиції України
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 22897-12797Р від 02.08.2017 року)

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Алексєєнко-Лемовська Л.В. ЗАВДАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	9
Атрощенко Т.О. ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ПРАКТИЧНІ МЕХАНІЗМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	13
Бадер С.О. КЛАСИФІКАЦІЯ ЦІННОСТЕЙ ТА ЦІННИСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ.....	18
Баніт Ю.С. ІНТЕГРОВАНЕ САМОПРОЄКТУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ.....	23
Безлуцька О.П. ЛІДЕРСЬКІ ЯКОСТІ ОФІЦЕРА-СУДНОВОДІЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	28
Біляковська О.О. СИСТЕМА ВНУТРІШНЬОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ОСНОВА ЯКІСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА.....	33
Voichuk A.P., Tytun O.L., Sivkovych H.M. COMPETENCE ORIENTED TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR PROFESSIONAL PURPOSES.....	38
Демченко О.П. ОРГАНІЗАЦІЯ КВАЗІПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ ІЗ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	42
Добролюбова Н.В. РОЗРОБКА НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ «ХОРЕОГРАФІЯ В СЕРЦІ» ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ХОРЕОГРАФІЇ.....	49
Драчук М.І. РЕФОРМУВАННЯ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ: ПІДГОТОВКА ФАРМАЦЕВТІВ І ПРОВІЗОРІВ.....	54
Зуб Г.В. ПЕДАГОГІЧНА ФАСИЛІТАЦІЯ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З АМАТОРСЬКИМИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИМИ КОЛЕКТИВАМИ.....	58
Каніболоцька О.А. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВПРОВАДЖЕННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	63
Келемен А.В. РОЗРОБКА ТА ВПРОВАДЖЕННЯ СТРУКТУРНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА ЗАСАДАХ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	68
Келемен Р.Ю. СУТНІСТЬ І СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ІЗ ПРАВОЗНАВСТВА.....	72
Кіщук В.М. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ У СИСТЕМІ «КОЛЕДЖ – МЕДИЧНА АКАДЕМІЯ».....	76

Козяр М.М., Парфенюк О.В. СТВОРЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОГРАМНИХ ЗАСОБІВ ІЗ ВИВЧЕННЯ СИСТЕМ АВТОМАТИЗОВАНОГО ПРОЄКТУВАННЯ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ ТЕХНІЧНОЇ ГАЛУЗІ.....	80
Колесникова О.А., Мисліцька Н.А., Заболотний В.Ф. ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ УНІВЕРСАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ДІЙ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ДОМАШНЬОЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ФІЗИКИ.....	87
Комар А.О., Орлова О.О. ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	91
Конох А.П., Притула О.Л. ТРАДИЦІЇ КОЗАЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК ПІДҐРУНТЯ СИСТЕМИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я МОЛОДІ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....	96
Коростіянець Т.П. ІМІТАЦІЙНА МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-МАТЕМАТИКІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	101
Kravets R.A. TRAINING STUDENTS FOR CROSS-CULTURAL COMMUNICATION AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN THE CONTEXT OF INTERNATIONALISATION OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	105
Кравченко О.І. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	110
Краснянська Н.Д., Слободянюк О.Р. ВНЕСОК ІНТЕЛІГЕНЦІЇ У РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ 1950-Х – У 1960-Х РОКАХ.....	115
Лимар Ю.М., Ігнатова К.В. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	120
Махновець Ю.А. КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	124
Осіпова І.В., Свіріденко Г.О. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	129
Перерва В.В. СТРУКТУРА ТА РІВНІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	134
Сінельнікова В.В., Сінельніков І.Г. МУЗИЧНИЙ ФОЛЬКЛОР В УМОВАХ СЦЕНИ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ.....	140
Сологуб В.Д. ДО ПРОБЛЕМИ АКАДЕМІЗАЦІЇ КЛАСИЧНОЇ ГІТАРИ В СИСТЕМІ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ: ШКОЛИ, РЕПЕРТУАР ТА ВИКОНАВСЬКІ ТРАДИЦІЇ.....	145
Стома В.М. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	150

Сяська І.О. СТРУКТУРА ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН.....	155
Фурманюк С.М. ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДИЗАЙНУ.....	159
Хмелюк М.О. ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ВИКОНАВСЬКИЙ СТИЛЬ У МИСТЕЦТВОЗНАВЧІЙ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	163
Хмизова О.В. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ У СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ.....	167
Хоменко О.В., Яценко Л.М. МОВНА ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	171
Цюняк О.П. ІННОВАЦІЙНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	175
Чикалова Т.Г. ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	179
Юрчук О.М., Гришина В.В. ФАХОВА СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ.....	183
РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ	
Акперова Гюнай Акиф кызы СУЩНОСТЬ, ЦЕЛИ И ЗНАЧЕНИЕ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ.....	188
Волков О.Г. ЕКЗИСТЕНЦІАЛ-ІМАНЕНТНА ПРАГМАТИКА І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ.....	193
Грановська Т.Я., Олефіренко Н.В. ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ.....	198
Гусейнова Кенуль Сахиб ВОПРОСЫ ОЦЕНИВАНИЯ ИТОГОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ ВУЗОВ.....	203
Ієвлєв О.М. ІНТЕГРАЦІЯ ФАХОВИХ І ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАТЬ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ.....	208
Попов Р.А. ВИКОРИСТАННЯ МЕХАНІЗМІВ ДИДАКТИЧНОГО СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ДЛЯ ЇЇ АВТОНОМНОГО ЗАСВОЄННЯ СТУДЕНТАМИ.....	213
Свистунова Т.М. ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	217
НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....	221

CONTENTS

SECTION 1 . THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL TRAINING

Aleksieienko-Lemovska L.V.TASKS OF ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL ACTIVITY
IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS..... 9**Atroshchenko T.O.**SUBSTANTIATION AND PRACTICAL MECHANISMS FOR INTRODUCING THE PEDAGOGICAL
CONDITIONS FOR THE FORMATION OF INTERETHNIC TOLERANCE OF FUTURE PRIMARY
SCHOOL TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....13**Bader S.O.**

CLASSIFICATION OF VALUE AND VALUE-SENSE ORIENTATIONS OF PERSONALITY..... 18

Banit Yu.S.INTEGRATED SELF-PROJECTING OF ENTREPRENEURSHIP
COMPETENCE FOR STUDENTS – FUTURE ECONOMIES MEANS
OF INTERACTIVE EDUCATION.....23**Bezlutska O.P.**

NAVIGATION OFFICERS' LEADERSHIP CHARACTERISTICS: THEORETICAL ASPECT..... 28

Biliakovska O.O.INTERNAL QUALITY ASSURANCE SYSTEM OF A UNIVERSITY
AS GROUNDS FOR QUALITATIVE PROFESSIONAL TRAINING
OF FUTURE TEACHERS IN THE REPUBLIC OF POLAND.....33**Boichuk A.P., Tytun O.L., Sivkovych H.M.**COMPETENCE ORIENTED TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES
FOR PROFESSIONAL PURPOSES.....38**Demchenko O.P.**ORGANIZATION OF QUASI-PROFESSIONAL ACTIVITY
OF FUTURE EDUCATORS OF GIFTED CHILDREN
IN PRACTICAL CLASSES ON PEDAGOGICAL DISCIPLINES.....42**Dobroliubova N.V.**DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL PROGRAM "HOREOGRAPHY IN HEART"
WITH THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES
IN THE PROCESS OF PREPARATION OF FUTURE CHOREOGRAPHY TEACHERS.....49**Drachuk M.I.**

MEDICAL EDUCATION REFORM: PREPARING PHARMACISTS AND PHYSICIANS..... 54

Zub H.V.PEDAGOGICAL FACILITATION IN THE PROCESS
OF WORK WITH AMATEUR INSTRUMENTAL GROUPS.....58**Kanibolotska O.A.**THEORY AND PRACTICE OF IMPLEMENTATION OF PERMANENT
PROFESSIONAL EDUCATION FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHERS.....63**Kelemen A.V.**DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF A STRUCTURAL MODEL FOR THE FORMATION
OF A PEDAGOGICAL CULTURE BASED ON THE PRINCIPLES OF ACMEOLOGICAL APPROACH
IN THE TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS.....68**Kelemen R.Yu.**THE ESSENCE AND STRUCTURAL COMPONENTS OF PROFESSIONAL
COMPETENCE OF FUTURE JUNIOR SPECIALISTS IN LAW.....72**Kishchuk V.M.**MODELING OF PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE
PHARMACISTS IN THE SYSTEM "COLLEGE-MEDICAL ACADEMY"..... 76

Koziar M.M., Parfeniuk O.V. CREATION AND USE OF PEDAGOGICAL SOFTWARE FOR EXAMINATION OF AUTOMATED DESIGN SYSTEMS BY FUTURE TECHNICAL SPECIALISTS.....	80
Kolesnykova O.A., Myslitska N.A., Zabolotnyi V.F. KNOWLEDGE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE SCHOOLS SHALL BE FORMED IN THE PROCESS OF HOME EXPERIMENTAL ACTIVITY IN PHYSICS.....	87
Komar A.O., Orlova O.O. DIDACTIC PARTICULARITIES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES.....	91
Konokh A.P., Prytula O.L. TRADITIONS OF COSSACK PEDAGOGY AS A BASIS FOR THE SYSTEM OF SAVING YOUTH'S HEALTH IN MODERN SOCIETY.....	96
Korostiianets T.P. SIMULATION MODEL OF TRAINING STUDENTS IN MATHEMATICS IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF THEIR METHODOLOGICAL COMPETENCE.....	101
Kravets R.A. ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	105
Kravchenko O.I. EXPERIMENTAL ASSESSES OF EFFECTIVENESS FOR THE MODEL FORMING INFORMATION AND COMMUNICATION CULTURE OF FUTURE OFFICERS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE IN THE VOCATIONAL TRAINING PROCESS.....	110
Krasnianska N.D., Slobodianiuk O.R. INTELLIGENCE INTO THE DEVELOPMENT OF UKRAINIAN CULTURE IN THE SECOND HALF OF 1950-TH – 1960-TH YEARS.....	115
Lymar Yu.M., Ihnatova K.V. THE EXPERIMENTAL STUDY OF THE STATE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' CREATIVE ABILITIES DEVELOPMENT.....	120
Makhnovets Yu.A. CRITERIONS AND INDICATORS OF LEVEL PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE SYSTEM OF METHODOLOGICAL WORK OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS.....	124
Osipova I.V., Sviridenko H.O. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES TO STUDENTS BY PHYSICAL CULTURE.....	129
Pererva V.V. STRUCTURE AND LEVELS OF DEVELOPMENT OF VOCATIONAL-TERMINOLOGY COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER.....	134
Sinelnikova V.V., Sinelnikov I.H. MUSIC FOLKLORE IN THE SCENE: SUSTAINABLE TRENDS.....	140
Solohub V.D. TO THE PROBLEM OF ACADEMISATION OF CLASSIC GUITAR IN THE UKRAINIAN EDUCATION SYSTEM: SCHOOLS, REPERTUARES AND EXECUTIVE TRADITIONS.....	145
Stoma V.M. METHODOLOGICAL BASES OF RESEARCH OF DEVELOPMENT OF INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL AND MATHEMATICAL SPECIALTIES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	150

Siaska I.O. STRUCTURE AND INDICATORS OF COMPATIBILITY OF THE ECOLOGICAL COMPETENCY OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL SCIENCES.....	155
Furmaniuk S.M. THE USE OF MODERN TECHNOLOGIES OF STUDIES IN PROFESSIONAL PREPARATION OF DESIGN SPECIALISTS.....	159
Khmeliuk M.O. INDIVIDUAL PERFORMING STYLE IN ART STUDIES AND PSYCHO-PEDAGOGICAL LITERATURE: THEORETICAL ASPECT.....	163
Khmyzova O.V. FORMING OF MEDICAL STUDENTS' LISTENING SKILLS.....	167
Khomenko O.V., Yatsenko L.M. FOREIGN LANGUAGE POLICY OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS A FACTOR OF QUALITY ASSURANCE IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS.....	171
Tsiuniak O.P. INNOVATIVE EDUCATION ENVIRONMENT AS A FACTOR OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT FUTURE MASTERS OF INITIAL EDUCATION.....	175
Chykalova T.H. THE WAYS TO IMPROVE THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF HEADS OF INSTITUTIONS IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION.....	179
Yurchuk O.M., Hryshyna V.V. PROFESSIONAL SPECIFICATION OF TEACHING MUSICAL-THEORETICAL DISCIPLINES IN A PEDAGOGICAL COLLEGE.....	183
SECTION 2. LEARNING THEORY	
Akperova Hiunai Akyf kyzy ESSENCE, GOALS AND IMPORTANCE OF INNOVATION IN EDUCATION.....	188
Volkov O.H. EXISTENTIAL-IMMANENT PRAGMATICS AND THE BRINGING UP OF CHILDREN.....	193
Hranovska T.Ya., Olefirenko N.V. EXPEDIENCY OF USE OF ELECTRONIC TASKS FOR FORMATION OF DETERMINING COGNITIVE AUTONOMY OF STUDENTS.....	198
Huseinova Kenul Sakhyb QUESTIONS OF THE ESTIMATION OF THE RESULTS OF TRAINING IN THE PRACTICE OF THE WORK OF UNIVERSITIES.....	203
lievliev O.M. INTEGRATION OF PROFESSIONAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL MOBILITY OF THE FUTURE LECTURER IN THE CONDITIONS OF MASTERS DEGREE.....	208
Popov R.A. APPLICATION OF THE MECHANISMS OF THE DIDACTIC STRUCTURING OF THE EDUCATIONAL INFORMATION CONTENT FOR ITS AUTONOMOUS PROCESSING BY STUDENTS.....	213
Svystunova T.M. PROBLEMS OF EVOLUTION STUDENT'S INFORMATION AND COMMUNICATION CULTURE IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	217
A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....	221

РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ЗАВДАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИTASKS OF ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL ACTIVITY
IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

У статті розглядається методична підготовка педагога як процес і результат оволодіння системою методичних знань, навичок і вмінь та готовність до їх реалізації у професійній діяльності. Організація методичної діяльності визначається важливим чинником підвищення професійного рівня педагогів закладів дошкільної освіти й одним зі шляхів реформування освіти. Зауважується, що основою методичної діяльності є наукові досягнення і педагогічний досвід як комплексна система взаємопов'язаних між собою заходів, спрямована на підвищення кваліфікації, професійних умінь, навичок вихователя закладу дошкільної освіти і всього педагогічного колективу. Здійснення методичної роботи дозволяє розвивати ініціативу та творчість педагогічного колективу шляхом включення кожного в активну професійну діяльність. Зміст методичної роботи в закладі дошкільної освіти визначається відповідно до конкретних цілей і завдань. Також враховуються результати роботи освітнього процесу, кваліфікація педагогів. Наголошується на тому, що створення ефективних умов для професійного розвитку педагогів закладу дошкільної освіти та всебічного безперервного розвитку дітей, якості взаємодії із сім'єю визначає такі основні завдання методичної роботи: навчання та розвиток педагогічних кадрів, управління підвищенням їхньої кваліфікації; виявлення, вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду педагогів; підготовка методичного забезпечення для здійснення освітнього процесу; координація діяльності закладу дошкільної освіти та сім'ї в забезпеченні всебічного безперервного розвитку вихованців; координація діяльності закладу дошкільної освіти з іншими установами для реалізації завдань розвитку дітей і закладу загалом; аналіз якості роботи з метою створення умов для забезпечення позитивних змін у розвитку особистості вихованців через підвищення професійної компетентності педагогів.

Ключові слова: методична діяльність, методична компетентність, компетентнісний підхід, освітній процес.

The article considers methodical preparation of the teacher as a process and the result of mastering the system of methodical knowledge, skills and abilities and readiness for their implementation into professional activity. Organization of methodological activity is determined as an important factor of improvement the professional level of teachers of preschool educational institutions and one of the ways of reforming education. It is noted that the main aim of methodological activity is scientific achievements and pedagogical experience as a complex system of interrelated measures, aimed at improving of qualification, professional skills and abilities of the teacher of the preschool educational institution and the entire pedagogical team. The content of methodological work in the preschool educational institutions is determined in accordance with the specific goals and objectives. Also, the results of the educational process, qualifications of teachers are taken into account. Creation of effective conditions for the professional development of teachers of the preschool education and comprehensive continuous development of children, the quality of interaction with the family, determines the main tasks of methodological work: training and development of teaching staff; management of their qualification improvement; identification, studying, generalization and dissemination of advanced pedagogic experience of teachers; preparation of methodical support for the educational process; coordination of the activities of the preschool educational institution and the family in ensuring the comprehensive continuous development of pupils; coordination of activity of the preschool educational institution with other institutions for the realization of the tasks of development of children and the institution as a whole; analysis of the quality of work in order to create conditions for ensuring positive changes in the development of the personality of pupils through increased professional competence of teachers. Implementation of methodological work allows developing the initiative and creativity of the teaching staff by involving each member in active professional activity.

Key words: methodical activity, methodical competence, competence approach, educational process.

УДК 373.2.011.3-51
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-1>

Алексєєнко-Лемовська Л.В.,
канд. пед. наук, доцент,
професор кафедри педагогіки
і психології дошкільної освіти
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми в загальному вигляді. За сучасних умов розвитку освіти в Україні відбувається переоцінка методичної роботи фахівців зазначеної системи. Поступово створюються нові моделі методичної служби, що відповідають запитам сучасного суспільства. З'являються нові напрями і форми, якісно змінюється зміст, виявляється така тенденція, як варіативність і різнорівневість цієї діяльності залежно від запитів і

готовності закладів освіти. Загалом, методична підготовка педагога – це процес і результат оволодіння системою методичних знань, навичок і вмінь та готовність до їх реалізації у професійній діяльності.

Організація методичної діяльності – важливий чинник підвищення професійного рівня педагогів закладів дошкільної освіти й один зі шляхів реформування освіти, які визначаються законами

України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні» й іншими нормативно-правовими документами.

В основі методичної діяльності – наукові досягнення і педагогічний досвід, це комплексна система взаємопов'язаних між собою заходів, спрямована на підвищення кваліфікації, професійних умінь, навичок вихователя закладу дошкільної освіти і всього педагогічного колективу.

Методична компетенція визначає здатність і готовність до цілеспрямованих, планомірних дій під час виконання професійних завдань, вирішення проблем. Самостійно вибираються, застосовуються й удосконалюються вивчені методи мислення і способи роботи або стратегії вирішення для подолання робочих завдань і проблем. Методична робота охоплює також самостійну організацію й оцінку, що потребує особистісної ініціативи і творчості педагога, визначення основних завдань організації даного виду діяльності в закладі дошкільної освіти

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як складник професійної педагогічної компетентності методична компетентність посідає особливе місце у працях В.А. Адольфа, Н.В. Кузьміної, А.К. Маркової, Л.М. Мітіної. Окремі аспекти методичної компетенції визначають у своїх роботах Т.Н. Гущина, І.В. Дробішева, В.І. Зємцова, Н.Л. Стефанова, Р.Р. Шахмарова. Формуванню методичної культури педагогів присвячено дослідження А.П. Карачевцева, С.Н. Татарінцева; удосконаленню науково-методичної компетентності педагогів у процесі професійної діяльності – Т.А. Загривної. Проблеми методичної підготовки педагогів вивчають В.Н. Абросімов, С.Г. Азаріашвілі, Н.Ф. Віноградова, Н.В. Карнаух, Т.Е. Кочарян, Д.Г. Левітес, Е.М. Нікітін, В.С. Овчиннікова, П.Е. Решетніков, О.О. Штець. Питання організації методичної діяльності розглядають К.Ю. Біла, С.Ж. Гончарова, Л.І. Ілленко, К.Л. Крутій, В.А. Сластьонін, А.М. Моїсеєва, О.М. Масовий, П.І. Третьяков та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на наукові розвідки, проблема методичної підготовки вихователів на основі компетентнісного підходу, організації методичної діяльності в закладі дошкільної освіти залишається актуальною та потребує подальшого дослідження й обґрунтування.

Мета статті – розглянути мету, принципи, функції, методи та визначити завдання організації методичної діяльності в закладах дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Розвиток методичної компетентності передбачає освоєння способів практичної діяльності, спрямованої на задоволення потреб людини, пріоритетних для даної професійної групи. Підвищення рівня потреб у результаті професіогенеза, тобто професійного

становлення і розвитку вихователя, сприяє вдосконаленню наявних і освоєнню нових інноваційних способів діяльності, отже, зростанню рівня методичної компетентності.

Методична робота в дошкільному закладі – систематична колективна й індивідуальна діяльність педагогічних кадрів, спрямована на підвищення їхнього науково-теоретичного, загальнокультурного рівня, психолого-педагогічної підготовки та професійної майстерності [5].

Мета організації методичної роботи в закладі дошкільної освіти – створення оптимальних умов для безперервного підвищення рівня загальної та педагогічної культури учасників освітнього процесу.

Як зазначає К.Л. Крутій, основне завдання методичної роботи полягає у створенні такого освітнього простору в закладі, де б цілком було реалізовано творчий потенціал педагогічного колективу і кожного суб'єкта зокрема [4]. Оновлення методичної роботи з кадрами, науково-методичного супроводу освітнього процесу, створення нового розвивального середовища є одним із важливих завдань інноваційного розвитку закладу дошкільної освіти [3]. Саме тому глобальна мета методичної роботи – забезпечення якості освіти та розвитку системи безперервної освіти педагогічних кадрів навчального закладу – визначається принципами методичної роботи, серед розмаїття яких можна виділити як провідні принципи демократизації і гуманізації освіти.

Головна мета – надання допомоги вихователям і всьому педагогічному колективу в підвищенні та розвитку їхньої професійної компетентності для досягнення якісних результатів у своїй педагогічній діяльності.

Для досягнення зазначеної мети необхідно виявляти початковий рівень професійної підготовки педагогів, а потім формулювати мету, планувати й організувати методичну роботу з педагогами.

У загальному вигляді завдання методичної роботи формулює В.А. Сластьонін: формування інноваційної спрямованості в діяльності педколективу, що виявляється в систематичному вивченні, узагальненні й поширенні педагогічного досвіду, у роботі з упровадження досягнень педагогічної науки; підвищення рівня теоретичної та психологічної підготовки педагогів; вивчення нових освітніх програм, навчальних планів, освітніх державних стандартів; вивчення нових нормативних документів, інструктивно-методичних матеріалів; надання консультативної допомоги педагогам у самоосвіті.

Принципи організації методичної роботи, що сприяють досягненню її ключової мети – удосконаленню професійної діяльності – такі (за Л.І. Ілленко):

– актуальності, єдності теорії і практики – практичної реалізації Закону «Про освіту», урахування

сучасного замовлення суспільства на освіту, орієнтації на соціальну значущість дитини в сучасних складних умовах життя, урахування проблем, близьких конкретному педагогічному колективу;

- науковості, що спрямовує на відповідність системи підвищення кваліфікації педагогів сучасним науковим досягненням у різних галузях;

- системності та комплексності – передбачає реалізацію підходу до методичної роботи як до цілісної системи, що залежить від єдності завдань, змісту, мети, форм і методів роботи з педагогами; єдності та взаємозв'язку всіх сторін і напрямів підвищення кваліфікації педагогів;

- спрямованості, послідовності, наступності, безперервності та масовості, колективності – передбачає перетворення методичної роботи на частину системи безперервної освіти, повне охоплення педагогів різними формами методичної роботи протягом усього навчального року;

- створення сприятливих умов роботи – моральних, психологічних, гігієнічних, наявність вільного часу для творчої діяльності педагога;

- оперативності, гнучкості, мобільності й індивідуального підходу – потребує від методистів прояву здатності до швидкого прийому освітньої інформації та її передачі, ураховуючи індивідуальні особливості педагогів освітнього закладу;

- креативності – передбачає творчий характер методичної роботи, створення в закладі дошкільної освіти своєї системи методичної роботи;

- постійної самоосвіти педагогів, надання кваліфікованої допомоги, як у питаннях теорії, так і у практичній діяльності; підвищення результативності педагогічної праці.

Особливе місце в методичній роботі закладу дошкільної освіти відводиться принципу забезпечення індивідуально-диференційованого підходу до педагогічної діяльності вихователів. За сучасних умов методична робота з кадрами повинна будуватися на діагностичній основі, з урахуванням запитів кожного педагога.

Здійснення методичної роботи, яка визнається як індивідуально орієнтована, дозволяє розвивати ініціативу та творчість педагогічного колективу шляхом включення кожного в активну професійну діяльність.

Під час формулювання завдань методичної роботи закладу дошкільної освіти варто виділити групу взаємопов'язаних функцій методичної роботи.

Функції методичної роботи з позиції ієрархічних рівнів системи освіти (А.М. Моїсеєва й О.М. Масовий) визначаються як: функції методичної роботи щодо передового педагогічного досвіду, педагогічної науки загалом – до загальнодержавної системи освіти; функції методичної роботи щодо педагогічного колективу закладу освіти; функції методичної роботи щодо конкретного педагога.

П.І. Третьяков розглядає функції методичної роботи через завдання управління: інформаційно-аналітична, мотиваційно-цільова, планово-прогностична, організаційно-виконавська, контролююча, регулятивно-корекційна.

Зміст методичної роботи розглядається також з погляду основних функцій:

1) функції методичної роботи щодо педагогічного колективу закладу дошкільної освіти:

- удосконалення педагогічної діяльності;

- оновлення програмного забезпечення освітнього процесу;

- ознайомлення педагогічних працівників із досягненнями педагогічної науки і практики;

- запровадження у практику закладу дошкільної освіти досягнень передового педагогічного досвіду;

2) функції методичної роботи щодо конкретного педагога:

- дослідження рівня професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти, визначення проблем і професійних потреб педагогів;

- організація роботи з розвитку професійного зростання педагогів: підвищення соціально-психологічної культури; удосконалення спеціальних умінь і навичок; знайомство із загальнолюдською і національною культурою.

Методична робота визначається як процес розвитку професіоналізму педагогів, який необхідно розглядати через внутрішні та зовнішні чинники. Зовнішніми чинниками є соціокультурне середовище і система освіти, де необхідно враховувати сучасну освітню ситуацію. Внутрішніми чинниками виступають самовиховання, самоосвіта і саморозвиток педагогів відповідно до вимог державних стандартів.

Виділяють такі типи методичної діяльності: дослідницький, експериментальний, корекційний (за С.Ж. Гончаровою). Дослідницький тип забезпечує інноваційні процеси, експериментальний тип забезпечує перехід із режиму розвитку в режим функціонування, корекційний тип забезпечує функціонування.

Пріоритетними напрямками методичної роботи як впорядкованими способами діяльності з досягнення цілей є методичне, науково-методичне, дидактичне забезпечення освітнього процесу; забезпечення оптимальних умов взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Найбільш поширена така класифікація методів:

1. За способом подання інформації: словесні (усні, друковані), наочні (метод ілюстрацій і метод демонстрацій), практичні (практикуми, тренінги).

2. За ступенем самостійності в набутті знань: репродуктивний, частково-пошуковий, пошуковий, дослідницький.

3. За способом здобуття знань: пояснювально-ілюстрований, програмований, евристичний, проблемний, модельний.

У першому варіанті частіше використовуються методи, аналогічні тим, які застосовуються в роботі з вихованцями.

Однак для організації діяльності з підвищення професійної компетентності вихователів найбільш адекватні методи, що виділені у другій і третій групі. Усе активніше застосовуються нові, відмінні від традиційних, інтерактивні методи роботи з педагогічним колективом закладу дошкільної освіти – вони дають можливість водночас вирішувати навчально-пізнавальні, комунікативно-орієнтаційні завдання завдяки тому, що дозволяють організувати освітній комунікативний простір, сприяють засвоєнню професійних знань, умінь і навичок.

Створення ефективних умов для професійного розвитку педагогів закладу дошкільної освіти та всебічного безперервного розвитку дітей, якості взаємодії із сім'єю визначає основні завдання методичної роботи:

1. Навчання та розвиток педагогічних кадрів, управління підвищенням їхньої кваліфікації.
2. Виявлення, вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду фахівців.
3. Підготовка методичного забезпечення для здійснення освітнього процесу.
4. Координація діяльності закладу дошкільної освіти та сім'ї в забезпеченні всебічного безперервного розвитку вихованців.
5. Координація діяльності закладу дошкільної освіти з іншими установами для реалізації завдань розвитку дітей і закладу загалом.
6. Аналіз якості роботи з метою створення умов для забезпечення позитивних змін у розвитку особистості вихованців через підвищення професійної компетентності педагогів.

Висновки. Отже, вищезазначене дозволяє зробити висновок, що основними завданнями організації методичної роботи в закладі дошкільної освіти є: підвищення професійного і культурного рівнів педагогів; удосконалення методів і стилів взаємодії з дітьми на принципах гуманізації та демократизації; удосконалення вмінь і навичок вихователів щодо організації творчої, дослідницької, самостійної діяльності дітей; формування вмінь і навичок аналізу педагогом освітнього процесу загалом і самоаналізу своєї праці; залучення

вихователів до дослідницької діяльності на основі інноваційних методик.

Відповідно до конкретних завдань визначається зміст методичної роботи в закладі дошкільної освіти. Також враховуються результати освітнього процесу, кваліфікація педагогів і згуртованість усього колективу. Робота ведеться за такими напрямками: виховний – підвищення кваліфікації вихователів у теоретичному плані й оволодіння сучасними методиками взаємодії з дітьми; дидактичний – здобуття знань щодо підвищення ефективності роботи закладу дошкільної освіти; психологічний – проведення занять із психології (загальна, вікова, педагогічна); фізіологічний – проведення занять із фізіології та гігієни; технічний – вихователь повинен уміти застосовувати ІКТ у своїй роботі; самоосвітній – читання спеціальної літератури, відвідування семінарів на актуальні теми. Значна увага приділяється такому виду педагогічної діяльності, як проєктування: проєктування та реалізація програм навчання і виховання, проєктування ситуацій і подій, які розвивають емоційно-ціннісну сферу дитини, проєктування психологічно безпечного і комфортного освітнього середовища.

Різноманітність завдань і напрямів методичної роботи в закладі дошкільної освіти потребує підбору найбільш ефективних форм взаємодії з педагогічними кадрами.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / Н.М. Бібік та ін. ; за ред. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
2. Белая К.Ю. Методическая работа в ДОУ: Анализ, планирование, формы и методы : методическое пособие. Москва : ТЦ «Сфера», 2007. 96 с.
3. Керівництво дошкільним навчальним закладом : інформативно-методичні матеріали на допомогу керівникові дошкільного навчального закладу / упор.: Н. Майор та ін. Тернопіль : Мандрівець, 2006. 168 с.
4. Крутій К.Л., Маковецька Н.В. Інноваційна діяльність в сучасному дошкільному навчальному закладі: методичний аспект. Запоріжжя, 2003. 128 с.
5. Петечук В.М., Грабовська Т.І. Особливості управління інноваційною діяльністю в закладах освіти районними / міськими методичними кабінетами. URL: <http://www.zakinppo.org.ua>.

ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ПРАКТИЧНІ МЕХАНІЗМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

SUBSTANTIATION AND PRACTICAL MECHANISMS FOR INTRODUCING THE PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF INTERETHNIC TOLERANCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Стаття присвячена обґрунтуванню доцільності впровадження педагогічних умов у систему професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Педагогічні умови розуміємо як сукупність конкретних практико-орієнтованих заходів, що сприяють досягненню майбутніми вчителями початкових класів належного рівня міжетнічної толерантності, забезпечують удосконалення професійної підготовки та позитивно впливають на всі структурні компоненти міжетнічної толерантності. Виокремлено такий спектр педагогічних умов: створення розвивального полікультурного освітнього середовища у ЗВО; забезпечення системного методичного супроводу пізнавальної діяльності на основі запровадження освітніх інновацій; організація проєктно-дослідницької діяльності майбутніх учителів у галузі вивчення традицій, етнокультури; удосконалення особистісних якостей і збагачення практичного досвіду в контексті міжетнічної толерантності засобами тренінгу. Для їхнього практичного впровадження запропоновано конкретні практичні дії. Так, ми пропонуємо: 1) насичення освітнього середовища закладу вищої освіти спеціальними етнокультурними впливами; 2) активне використання для розвитку пізнавальної діяльності інтерактивних рольових ігор, дебатов для формування професійного досвіду конструктивного міжкультурного діалогу; 3) стимулювання студентів до проєктно-дослідницької діяльності, яка базується на розробленні проєктів та використанні методу аналізу конкретної ситуації міжкультурного змісту; 4) використання тренінгової технології, що передбачає залучення студентів до міні-лекцій, вправ, ігор, рольових ситуацій, дискусій, мозкових штурмів. Педагогічні умови, які ми підібрали, позитивно впливають на мотиваційно-ціннісну, когнітивно-пізнавальну, діяльнісно-поведінкову та рефлексивно-творчу сфери майбутніх учителів, які працюватимуть у полікультурному середовищі початкової школи.

Ключові слова: педагогічні умови, міжетнічна толерантність, майбутні вчителі початкової школи, фахова підготовка.

The article is devoted to substantiation of expediency of introduction of pedagogical conditions in the system of professional training of future teachers of elementary school. The pedagogical conditions are understood as a set of concrete practical-oriented measures that promote the achievement of the proper level of interethnic tolerance of future primary school teachers and provide improved training and positively affect all structural components of interethnic tolerance. Such a range of pedagogical conditions is singled out: creation of a developing multicultural educational environment in the HEI; provision of systemic methodical support of cognitive activity on the basis of introduction of educational innovations; organization of design and research activity of future teachers in the field of studying traditions and ethnoculture; improvement of personal qualities and enrichment of practical experience in the context of interethnic tolerance by means of training. Specific practical actions are proposed for their practical implementation. Thus, we propose: 1) the saturation of the educational environment of a higher education institution with special ethnocultural influences; 2) actively used for the development of cognitive activity interactive role-plays, debates for the formation of professional experience in constructive intercultural dialogue; 3) stimulated students to design and research activity, which is based on the development of projects and the use of the method of analysis of a specific situation of intercultural content; 4) the use of training technology, which involves students in mini-lectures, exercises, games, role-playing situations, discussions, brainstorming. The pedagogical conditions that we have chosen have a positive influence on the motivational-value, cognitive, activity-behavioral and reflexive-creative areas of future teachers who will work on the multicultural environment of the elementary school.

Key words: pedagogical conditions, interethnic tolerance, future teachers of elementary school, professional training.

УДК 378: 011.3

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-2>

Атросенко Т.О.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
дошкільної та початкової освіти
Мукачівського державного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

У час інноваційних змін в освітній галузі українське суспільство має фундаментальну потребу у кваліфікованих майбутніх педагогах, які працюватимуть у початковій школі. Поділяємо думку А. Фурмана й О. Шаюк про те, що нині «однією з найбільш значущих у форматі міжнародного, міжконфесійного та окултурного спілкування є проблема толерантності» [16, с. 31]. Для педагога початкової школи, що досить часто працює в полікультурному

середовищі, на перший план виходить міжетнічна толерантність, яку розглядаємо як інтегративну особистісно-професійну якість, що заснована на позитивній етнічній ідентичності, виявляється в шанобливому ставленні до представників іншого етносу та передбачає активну неконфліктну взаємодію на основі врахування всіх аспектів міжнаціонального спілкування.

Щоби знання відповідали новим вимогам, необхідно запровадити низку змін в організації

навчально-пізнавальної діяльності, що передбачають оновлення освітнього процесу, шляхом розроблення цілісної системи формування в майбутніх педагогів початкової школи міжетнічної толерантності, яка передбачає впровадження обґрунтованих педагогічних умов, що позитивно вплинуть на весь освітній процес та підсилять рівень міжетнічної толерантності. Такі дії приведуть до підготовки висококваліфікованого фахівця, який вільно володіє набутими знаннями з основ міжетнічної толерантної поведінки, має сформовані практичні вміння і навички професійної роботи зі своїми учнями, їхніми батьками та колегами в полікультурному освітньому середовищі початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Толерантність як наукова дефініція була в центрі уваги українських науковців О. Брюховецької, М. Вихристюк, Л. Гончаренко, Л. Гончарук, Л. Жгун, О. Зарівни, В. Логвіненко, Н. Ружицької, М. Телічко, А. Фурмана, О. Шаук та ін. З'ясовано, що практичні шляхи формування толерантності вивчали І. Войтенко, О. Волошина, Н. Голова, О. Демиденко, І. Кривошапка, Ж. Конотоп, Н. Стасюк, Т. Фокіна й ін. Загальні теоретичні та методологічні аспекти міжетнічної толерантності досліджували Б. Андрієвський [1], С. Капідінова [9], А. Павлик [15]. У працях О. Демиденко, В. Зими, Н. Кусяк, О. Матієнко, Л. Смеречинської доведено, що толерантність має посісти належне місце в образі сучасного вчителя.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На основі аналізу окреслених публікацій встановлено, що у професійній діяльності вчителя початкової школи толерантність як вияв поваги до представників різних етносів, релігій і культур має стати умовою високого рівня його професіоналізму та посісти вагоме місце. Як засвідчують результати констатувального етапу експериментального дослідження, лише традиційними засобами сформувати міжетнічну толерантність студентів факультетів початкової освіти досить складно. Саме тому викладачам ЗВО доцільно проводити системну та послідовну роботу в зазначеному контексті та цілеспрямовано працювати над запровадженням додаткових чинників – педагогічних умов.

З метою дотримання об'єктивності зазначимо, що педагогічні умови формування толерантності були в центрі уваги Р. Кострубана [10], Н. Орловської [14]. Зокрема, ми поїдтримуємо позицію Р. Кострубана в тому, що для вчителя початкових класів толерантність – «багатокомпонентна особистісна та професійна якість, яка дозволяє адаптуватися до складних умов сучасного професійного соціуму, органічно сприймати його мінливість, уміти бачити багатогранність навколишнього світу, поєднуючи власне бачення з оцінками інших учасників освітнього процесу» [10, с. 7]. Однак ми не можемо цілком використати ці напрацювання,

адже вони лише опосередковано стосуються формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи та не охоплюють усього спектра діяльності в полікультурному середовищі початкової школи. Тому розпочато власні дослідження означених питань.

Мета статті – обґрунтувати сукупність педагогічних умов, які впливають на формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи, та висвітлити практичні механізми їх запровадження.

Виклад основного матеріалу. У контексті реалізації Державного стандарту загальної початкової освіти [6] особливої актуальності набувають проблеми нового змісту професійної підготовки вчителів початкових класів із високим рівнем міжетнічної толерантності, які можуть ефективно працювати в полікультурному освітньому середовищі. Методологічною основою у вивченні питання обрання спектра педагогічних умов, що покладені в основу системи формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки, стали філософські роботи Дж. Локка, Т. Гоббса, І. Канта, які представляють толерантність як суспільну норму життя людини і держави, здатну примирити людей різних націй і віри. У психолого-педагогічній площині в основу нашої діяльності покладено фундаментальну тезу етнопсихології й етносоціології про взаємозв'язок етнічної ідентичності та міжетнічної толерантності (Дж. Беррі).

Вивчення напрацювань Н. Бирко, О. Волошиної, Р. Кострубана, Н. Орловської, П. Степанова, Г. Шеламової й ін., використання методу експертних оцінок, а також власний досвід викладацької діяльності дозволили нам дійти висновку про доцільність запровадження в освітній процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи цілісного спектра взаємопов'язаних педагогічних умов. Педагогічні умови розуміємо як сукупність конкретних практико-орієнтованих заходів, що сприяють досягненню майбутніми вчителями початкових класів належного рівня міжетнічної толерантності та забезпечують удосконалення їхньої професійної підготовки, позитивно впливаючи на всі структурні компоненти міжетнічної толерантності. Ми прагнули таким чином підібрати умови, щоб вони здійснювали цілісний психолого-педагогічний вплив на мотиваційно-ціннісну, когнітивно-пізнавальну, діяльнісно-поведінкову та рефлексивно-творчу сфери майбутніх учителів, які працюватимуть у полікультурному середовищі початкової школи. Отже, виокремлено чотири педагогічні умови:

- 1) створення розвивального полікультурного освітнього середовища у ЗВО;
- 2) забезпечення системного методичного супроводу пізнавальної діяльності на основі запровадження освітніх інновацій;

3) організація проектно-дослідницької діяльності майбутніх учителів у галузі вивчення традицій, етнокультури;

4) удосконалення особистісних якостей і збагачення практичного досвіду в контексті міжетнічної толерантності засобами тренінгу.

Обґрунтуємо вибір саме такого спектра педагогічних умов та зупинимось на аналізі практичних механізмів їхнього впровадження у професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи.

Так, перша педагогічна умова націлена на створення розвивального полікультурного середовища в навчальному закладі, де студенти здобувають освіту. В основі вибору цієї умови покладено міркування Б. Буяка про те, що освітнє середовище навчального закладу має бути «носієм духовно-інтелектуального потенціалу» [2, с. 5]. Ми використали також пораду М. Мінакова про те, що освітній заклад «має бути тим середовищем, що не тільки об'єднує в собі знання і засоби їх передавання та отримання, а й яке максимально сприяє самопродукуванню та розширенню духовно-інтелектуальних можливостей суспільства» [12, с. 15]. Тобто ЗВО – це середовище, де студенти соціалізуються та готуються до професійної діяльності, тому його освітнє середовище має бути наповнене реальним змістом у контексті формування міжетнічної толерантності.

У нашому розумінні, розвивальне полікультурне освітнє середовище ЗВО – це таке освітнє середовище, яке насамперед має вагомий позитивний вплив на розвиток чуттєвої сфери як основоположної якості особистості майбутніх учителів початкової школи, що включає здатність відчувати, сприймати, уявляти, співпереживати, співчувати представникам інших етносів. Таке розвивальне середовище спрямовано на врахування вікових особливостей студентів під час відбору творів етнічної культури народів регіону, врахування специфіки етнопсихологічних особливостей елементів культури рідного краю; виховних можливостей суб'єктно-суб'єктних відносин у діалозі культур; комплексного впливу культури на етно-толерантності ставлення до осіб, які належать до різних етносів.

У практичному контексті для впровадження першої умови ми пропонуємо використовувати під час вивчення навчальної дисципліни «Початкова школа Закарпаття» (магістри, 1-й курс, 2-й семестр / 3 кредити) такі стимули впливу:

1) організація виставок малюнків, які належать до різних етнічних груп, використання фотографій, на яких зображені елементи національних костюмів, відновлення національних орнаментів;

2) використання різних елементів культури, що належать певному регіону для тематичного оформлення інтер'єру навчальних аудиторій;

3) цитування літературних джерел різних етносів, використання речей домашнього вжитку,

інтер'єру житлових приміщень під час проведення виховної роботи зі студентами.

Запропоновані впливи розширюють емоційно-образну сферу студентів, дозволяють їм зрозуміти розмаїття полікультурних явищ регіону, тому позитивно впливають на формування міжетнічної толерантності. Уважаємо, що позитивно спрямоване полікультурне освітнє середовище, яке активно функціонує у ЗВО, дозволяє розглядати мотиваційно-ціннісну сферу студентів як цілісну систему, здатну абстрагуватися, і на основі цього виявити основні тенденції формування міжетнічної толерантності через позитивне ставлення до культури різних народів і етносів. Очікуємо від запровадження цієї умови позитивних змін в емоційному сприйнятті «чужих» національних традицій, розширення спектра світоглядних та ціннісних орієнтирів щодо налагодження ефективного спілкування та, за потреби, ведення переговорного процесу між представниками різних культур.

Обираючи другу умову – забезпечення системного методичного супроводу пізнавальної діяльності на основі запровадження освітніх інновацій, – ми дослухалися до поради А. Зимильдінової стосовно того, що «одним із провідних напрямів реформування освіти вищої школи є впровадження педагогічних технологій, спрямованих на підвищення в майбутніх учителів інтересу до навчальної діяльності, активного самопізнання, розвитку творчих здібностей» [8, с. 10]. Зокрема під час вивчення навчальної дисципліни «Університетська освіта в Україні та країнах Східної Європи: історія і сучасність» (магістри, 1-й курс, 2-й семестр / 3 кредити) ми активно використовували інтерактивні рольові ігри для формування професійного досвіду конструктивного міжкультурного діалогу («Польща і Україна: діалог культур», «Україна і Румунія: національні моделі поведінки», «Україна та Угорщина: особливості національного характеру»). Такі рольові ігри надавали можливість студентам познайомитися з національно-культурними цінностями різних народів, водночас акцентувалася увага на загальнолюдських цінностях, властивих цим культурам. Рольова діяльність сприяла становленню позитивної етнічної ідентичності студентів, яка виступала основою для формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи.

Під час семінарських занять ми практикували проведення дебатів із метою розвитку логічного і критичного мислення студентів і формування самоконтролю. Дебати фокусували увагу студентів на проблемі таких загальнолюдських цінностей, як право, мораль, моральність, що сприяло визнанню їхньої істотної ролі в побудові рівноправного діалогу і співпраці між народами в полікультурному середовищі початкової школи. Водночас розвивалися такі значущі якості майбутніх

фахівців, як партнерська взаємодія, уміння вести цивілізовану дискусію.

У практичному контексті очікуємо від запровадження цієї педагогічної умови розширення теоретичних знань у контексті толерантності, її видів та форм. У нашому розумінні активне впровадження освітніх інноваційних технологій спричинить позитивні зміни щодо розуміння студентами цінностей, норм і правил іншої культури на когнітивному рівні.

Третя умова спрямована на організацію проектно-дослідницької діяльності майбутніх учителів у галузі вивчення традицій, етнокультури. До уваги взято думку Є. Полат про те, що проектно-дослідницька діяльність «передбачає сукупність творчих, дослідницьких, пошукових і проблемних методів» [13, с. 57]. Обираючи третю педагогічну умову, ми також враховували пораду О. Жерновникової [7] стосовно того, що майбутні вчителі у процесі фахової підготовки мають опанувати: основи педагогічного проектування; способи розроблення проєктів як видів професійної діяльності вчителя; механізми рефлексії власної проєктувальної діяльності. Цінність проектно-дослідницької діяльності полягає в активній самостійній роботі як основному засобі особистісно-професійного розвитку студентів. У педагогічному розумінні її ефективність зумовлена тим, що вона, по-перше, має розвиваючий характер; по-друге, має особистісно-орієнтоване спрямування; по-третє, стимулює пізнавальну діяльність. У нашому розумінні, проєктна діяльність володіє позитивом тому, що в її основі лежить ідея, спрямована на отримання результату, що орієнтований на самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну або групову.

Погоджуємося з Є. Лодатком і Л. Кондрашовою, що з учителем початкової школи «пов'язуються не тільки освітні досягнення молодших школярів, а й розвиток їхнього світовідчуття і світосприйняття, формування самосвідомості, з'ясування свого зв'язку із соціумом, його ціннісними орієнтирами, національною культурою, традиціями, ментальними феноменами» [11, с. 89]. У практичній площині під час вивчення студентами навчальної дисципліни «Сучасні педагогічні технології у початковій школі» (магістри, 1-й курс, 2-й семестр, 3 кредити) ми активно стимулювати студентів до проектно-дослідницької діяльності, яка включала метод аналізу конкретної ситуації міжкультурного змісту. Студенти розробляли власні проєкти з конкретними прикладами роботи в полікультурному середовищі початкової школи.

Ми очікуємо, що під час розроблення творчих проєктів у студентів формуються професійні й особистісні компетенції (встановлюється контакт, налагоджується робота в команді, формується відповідальність, впевненість у собі, формуються аналітичні здібності та гнучкість мислення). Проєктна діяльність студентів не лише цілеспрямовано

впливала на поглиблення теоретичних знань про національно-психологічні особливості конкретного етносу, а й дозволяла адекватно сприймати конкретні норми міжнародного спілкування та розширювала спектр практичних умінь й навичок. Тобто передусім ця умова націлена на оволодіння практичними вміннями міжкультурного діалогу із представниками інших народів, дозволяла усвідомлювати значущість загальнолюдських цінностей у контексті уявлень про культурні ціннісні свого й інших народів, які сприяють становленню міжетнічної толерантності у студентів.

Четверта педагогічна умова передбачала активне використання тренінгової технології. Ми опиралися на бачення науковців і практиків (Н. Голова [2], Л. Гончарук [4], О. Демиденко [5]) про те, що під час тренінгу відбувається розкриття особистісної сфери членів групи та її психокорекція на основі міжособистісної взаємодії. Саме тренінг активізує розвиток професійно важливих якостей, сприяє розкриттю внутрішнього потенціалу особистості, позитивно впливає на формування рис характеру, які сприяють досягненню високого рівня сформованості міжетнічної толерантності. Тобто вважаємо, що найкращим методом, що підвищує ефективність формування міжетнічної толерантності та безпосередньо впливає на рефлексивно-творчу сферу, є тренінг.

Для впровадження цієї педагогічної умови нами під час викладання майбутнім учителям початкової школи такої навчальної дисципліни, як «Теорія і практика формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи» (магістри, 2-й курс, 3-й семестр, 3 кредити) запроваджено комплекс тренінгових занять (10 занять). Тренінг розглядався нами як істотний чинник для розвитку особистості майбутнього педагога і є ключовим моментом формування його особистісно-професійних рис, які впливають на стан міжетнічної толерантності. У процесі тренінгу зроблено акцент на формування теоретичних знань адекватної орієнтації в полікультурному середовищі, він розвивав практичні вміння та навички конструктивного діалогу із представниками іншого етносу, сприяв підвищенню здатності до емпатії та рефлексії, а також дозволяв відкоригувати інтолерантні та конфліктогенні стереотипи, які були у студентів на початку експериментального дослідження. Розроблений тренінг як групова форма роботи охоплював міні-лекції, різноманітні проблемні завдання та вправи, ігри, рольові ситуації, дискусії, мозкові штурми, презентації.

Отже, можемо передбачити, що обґрунтовані педагогічні умови відображають компонентно-структурний склад міжетнічної толерантності, позитивно впливають на процес її формування. Уважаємо, що системне впровадження в освітній процес ЗВО комплексу педагогічних умов сприя-

тиме ефективній організації процесу фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Висновки. В умовах соціально-економічної нестабільності та зниження моральної культури спостерігається загострення етнонаціональної напруженості, а також зростає кількість міжнаціональних конфліктів, можливе поширення етнофобії в поліетнічному середовищі. З метою попередження та подолання цих негативних явищ майбутні вчителі початкової школи повинні мати високий рівень міжетнічної толерантності. Для її ефективного формування у ЗВО необхідно розробити цілісну систему, яка охоплює дієві та практико-спрямовані педагогічні умови (створення розвивального полікультурного освітнього середовища у ЗВО; забезпечення системного методичного супроводу пізнавальної діяльності на основі запровадження освітніх інновацій; організація проектно-дослідницької діяльності майбутніх учителів у галузі вивчення традицій, етнокультури; удосконалення особистісних якостей і збагачення практичного досвіду в контексті міжетнічної толерантності засобами тренінгу).

У подальших дослідженнях ми зупинимося на аналізі практичних результатів формування етапу експериментального дослідження щодо впровадження в освітній процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи виокремлених педагогічних умов.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрієвський Б. Толерантність як засіб міжнаціональної культури спілкування. *Таврійський вісник освіти*. 2005. № 1. С. 109–116.
2. Буяк Б. Глобалізаційні виклики сучасній університетській освіті. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія «Педагогіка». 2014. № 2. С. 3–11.
3. Голова Н. Виховуємо толерантність: я – толерантна особистість : корекційно-виховний тренінг. *Завуч. Шкільний світ*. 2012. № 21. С. 29–30.

4. Гончарук Л. Толерантність у нашому житті : тренінгове заняття. *Психолог*. 2016. № № 11/12. С. 12–14.

5. Демиденко О. Жила-була толерантність... Тренінгове заняття з педагогами. *Психолог дошкілля*. 2018. № 12. С. 7–13.

6. Державний стандарт початкової загальної освіти. *Початкова школа*. 2011. № 7. С. 1–18.

7. Жерновникова О. Підготовка майбутнього вчителя до навчального проектування як психолого-педагогічна проблема. *Педагогіка та психологія : збірник наукових праць*. Харків : Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2015. Вип. 49. С. 193–202.

8. Зимульдінова А. Підготовка майбутніх учителів до впровадження педагогічних технологій у школі I ступеня. *Початкова школа*. 2009. № 10. С. 10–12.

9. Капідінова С. Толерантність як чинник розвитку культури міжетнічних відносин студентів : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 2015. 18 с.

10. Кострубань Р. Формування толерантності у майбутніх учителів у процесі гуманітарної підготовки у педагогічних коледжах : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2016. 20 с.

11. Лодатко Є., Кондрашова Л. Вчитель початкової школи у соціокультурному вимірі суспільства : навчальний посібник. Київ : Слово, 2015. 232 с.

12. Мінаков М. Університет: криза ідентичності. *Критика*. 2003. № 3 (65). С. 8–15.

13. Полат Е., Бухаркіна М., Моисеева М. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / под ред. Е. Полат. 4-е изд., стер. Москва : Академия, 2009. 272 с.

14. Орловська Н. Педагогічні умови впровадження ідей педагогіки толерантності. *Завуч. Шкільний світ*. 2012. № 21. С. 8–11.

15. Павлик А., Щербина Л. Толерантність і міжетнічні відносини: за і проти : година спілкування до Міжнародного дня толерантності : 7–9 кл. *Шкільний світ*. 2016. № 19. С. 16–21.

16. Фурман А., Шаюк О. Толерантність як предмет онтофеноменологічного дискурсу. *Психологія і суспільство*. 2015. № 3. С. 31–61.

КЛАСИФІКАЦІЯ ЦІННОСТЕЙ ТА ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ

CLASSIFICATION OF VALUE AND VALUE-SENSE ORIENTATIONS OF PERSONALITY

Стаття присвячена проблемі типологізації цінностей та ціннісно-смыслових орієнтацій особистості. Доведено, що цінності та ціннісні орієнтації є взаємодоповнюючими категоріями: перші розуміються як певні ідеали та норми, другі – як норми, що усвідомлені та прийняті на особистісному рівні, тобто інтеріоризовані. Автор стоїть на позиції, що ціннісні орієнтації є тими цінностями, якими особистість керується у процесі власної життєдіяльності, тобто вони слугують певними орієнтирами під час ситуації вибору. Визначено, що в науковому полі відсутня стала класифікація цінностей і ціннісних орієнтацій, а смыслові орієнтації більшістю авторів априорі розглядаються у структурі ціннісних орієнтацій як їхня невідмінна складова частина. Автор також характеризує дефініцію «смысловиттєві орієнтації», що є орієнтирами на втілення в життя певного смыслу; аналізує різні класифікації смысловиттєвих орієнтацій, зокрема, вони поділяються на загальні та власне смыслові орієнтації, абстрактні та конкретні, орієнтації на фінансову незалежність, на самореалізацію, на особистісне життя й на соціальний статус у суспільстві тощо. Запропонована авторська класифікація ціннісно-смыслових орієнтацій особистості за приналежністю (індивідуальні, колективні, суспільні, загальнолюдські), за об'єктом спрямованості (матеріальні, морально-духовні), за змістом спрямованості (пізнавальні, творчі, релігійні, національно-громадянські, естетичні, сімейно-родинні, професійні, особистісні), за ступенем впливу на поведінку та життя людини (стійкі, ситуативні, мінливі (тимчасові)).

Надалі автор планує дослідити таксономію ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, смысл, смыслові орієнтації, смысловиттєві орієнтації, ціннісно-смыслові орієнтації.

The article is devoted to the problem of typology of values and value-sense personality orientations. It is proved that values and value orientations are complementary categories: the first is understood as certain ideals and norms, the second – as norms, which are conscious and accepted at the personal level, that is, internalized. The author is in the position that value orientations are those values in which a person is guided in the process of their own life, that is, they serve as certain benchmarks in a situation of choice. It has been determined that the classification of values and value orientations in the scientific field has not been made, and the sense orientations by the majority of authors are a priori considered in the structure of value orientations as their indispensable component. The author also describes the definition of "sense-life orientation", which are the guiding principles for the realization of a certain sense; analyzes different classifications of sense orientations, in particular they are divided into general and actual sense orientations, abstract and specific, orientation towards financial independence, self-realization, personal life and social status in society, etc.

The author gives classification of value-sense orientations of the personality according to the belonging (individual, collective, social, universal), on the object of orientation (material, moral-spiritual), in the content of orientation (cognitive, creative, religious, national-civil, aesthetic, family, professional, personal), by the degree of influence on the behavior and life of a person (stable, situational, changing (temporary)).

In the future, the author plans to explore the taxonomy of value-sense orientations of future educators of pre-school establishments.

Key words: values, value orientations, sense, sense orientations, sense-life orientations, values-sense orientations.

УДК 316.16

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-3>

Бадер С.О.,

канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри дошкільної
та початкової освіти

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасне українське суспільство характеризується трансформаціями, які відбуваються на політичному, соціальному й економічному рівнях, що провокує нестабільність, переорієнтацію системи цінностей на рівні держави загалом і конкретної особистості зокрема. Ситуація ускладнюється військовою агресією на сході України й анексією південної території, що позначається на загальних настроях населення, породжує відсутність чіткої життєвої перспективи в молодого покоління, орієнтацію здебільшого на матеріальні цінності на протигагу духовним. На жаль, це стосується і майбутніх фахівців педагогічної галузі, зокрема майбутніх вихователів, які стануть надалі взірцем поведінки для дошкільника, носієм духовних, морально-етичних норм і цінностей. Отже, актуальність проблеми форму-

вання ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів не викликає сумніву.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування ціннісних і ціннісно-смыслових орієнтацій особистості загалом та майбутніх педагогів зокрема широко досліджується в науковій літературі на міждисциплінарному рівні. Так, на рівні філософії та соціології сутність ціннісних орієнтацій досліджується А. Здравомисловим, А. Кавалеровим, Т. Парсонсом, В. Тугариновим, А. Ручкою, В. Сержантовим, В. Ядовим та ін. Психолого-педагогічна галузь представлена доробками Д. Леонтєва, Л. Михальцової, Ю. Пелеха, В. Сластьоніна, М. Рокича, А. Сірого, В. Франкла, М. Яницького й ін.

У сучасному науковому полі є розвідки, що відбивають деякі аспекти проблеми формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців дошкільної

галузі (Г. Андрюніна, С. Гусакивська, О. Падалка). Натомість залишається відкритою для дослідження проблема формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, саме тому важливо дослідити та проаналізувати різні класифікації цінностей і ціннісних орієнтацій особистості для кращого розуміння окресленої проблеми.

Мета статті – зробити аналіз наявних класифікацій ціннісно-сміслових орієнтацій особистості, зокрема майбутніх фахівців педагогічної галузі, для кращого розуміння та моделювання авторської таксономії ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Логіка наукового дослідження передбачає визначення сутності та взаємозв'язку категорій «цінності», «ціннісні орієнтації» та «ціннісно-сміслові орієнтації». У наукових розвідках виокремлюють різні напрями аналізу цінностей, де вони розглядаються як: норми, правила, еталони, яких особистість має прагнути (Л. Виготський, Д. Леонтьєв, Г. Оллпорт, М. Рокич); продукт матеріальної і духовної діяльності людини, що може стати предметом її потреб; суспільно значущі елементи середовища, що становлять органічну частину культури; те, що має значення, певний смисл для особистості та стає орієнтиром для діяльності (Дж. Кітчєнз (J. Kitchens), М. Робертс (M. Roberts), Е. Сендос (E. Sandoz), К. Уїлсон (K. Wilson), В. Франкл, Е. Фромм).

Очевидно, що категорії «цінність» та «ціннісна орієнтація» є таким, що взаємодоповнюють одна одну. Так, А. Здравомислов, В. Ядов розуміють ціннісні орієнтації як настанови на ті чи інші цінності матеріальної або духовної культури людства [1]. Дещо схожі ідеї знаходимо в роботах В. Тугаринова, який убачає ціннісні орієнтації у спрямованості особистості на ті чи ті цінності [2].

М. Яницький, А. Сірий, Ю. Пелєх визначають ціннісні орієнтації як уже присвоєні особистістю цінності, що мають суб'єктивний, персоніфікований характер [3]. Ми погоджуємося з такою позицією та вважаємо, що дефініція «цінність» є дещо об'єктивно заданою конкретним суспільством, культурою, тоді як «ціннісна орієнтація» є більше суб'єктивним конструктом, тобто «привласненою», прийнятою особистістю на внутрішньому рівні.

Очевидно, що класифікація ціннісних орієнтацій особистості багато в чому збігається з розподілом цінностей за тим чи тим критерієм, адже, як зазначено, більшість дослідників (М. Яницький, А. Сірий, Ю. Пелєх) визначають саму цінність як правило, абстрактний ідеал, тоді як ціннісна орієнтація являє собою інтеріоризовану цінність. Виходячи із цього, розглянемо відомі у філософській і психолого-педагогічній науці класифікації цінностей.

Так, В. Тугаринов поділяв цінності на духовні, суспільно-політичні та матеріальні. До категорії духовних цінностей учений відносив: освіту, науку, мистецтво тощо; цінностями суспільно-політичної категорії є свобода, рівність, справедливість, братерство. До матеріальних цінностей належить увесь спектр матеріальних благ [2]. Дещо схожа класифікація простежується у працях М. Бердяєва, який розподіляє цінності на духовні, соціальні та матеріальні [4]. Дещо спрощену класифікацію знаходимо у В. Сержантова, який зводить цінності до духовних (філософські, релігійні, естетичні, моральні, політичні й ін. ідеї) та матеріальних (розмаїття речей безпосереднього вжитку) відповідно до того, що є предметом потреби особистості в конкретний момент [5].

Як бачимо, на філософському рівні цінності здебільшого поділяються за об'єктом спрямованості, де їх класифікують на духовні та матеріальні, відповідно, людина орієнтується здебільшого на ту чи іншу категорію цінностей.

У психолого-педагогічній науці запропоновано чимало класифікацій цінностей, ціннісних орієнтацій особистості. Так, класичний розподіл цінностей на термінальні й інструментальні запропонований М. Рокичем. До першої групи належать цінності, які людина приймає за ідеал, прагне до них, тобто вони є метою існування особистості. Наприклад, до термінальних цінностей М. Рокич відносить активне діяльне життя, життєву мудрість, здоров'я, любов, пізнання, розвиток, творчість тощо. Тобто такі цінності є певними цілями, що обирає для себе особистість на перспективу, відповідними стають і ціннісні орієнтації, наприклад: орієнтація на здоровий спосіб життя, пізнання всесвіту, щасливе сімейне життя. Друга категорія цінностей – інструментальні – є певним засобом досягнення обраної мети. До таких цінностей належать: акуратність, вихованість, життєрадісність, освіченість, чуйність тощо. Тобто коли людина орієнтована на пізнання як цінність-ціль, вона може обрати як цінність-засіб тверду волю, самоконтроль, акуратність тощо. Такий розподіл цінностей є дещо умовним, з одного боку, проте відображає реальні життєві цінності людини – з іншого [6].

Дещо схожа класифікація цінностей соціолога В. Ядова, який умовно розподіляє цінності на цінності-цілі і цінності-засоби, де перші можуть бути як віддаленими, так і близькими в часі еталонами, другі є інструментом досягнення перших [7].

Більш детальна класифікація цінностей Г. Мюнстерберга, який розділяє їх на культурні та життєві, де в кожній групі наявні логічні, естетичні, етичні та метафізичні цінності. Так, до культурних цінностей учений відносить ті, що спеціально визнало суспільство як цінне, зокрема: природу, історію, розум, мистецтво, право, Всесвіт, «Понад-Я» тощо.

Життєві цінності містять любов, щастя, саморозвиток, творчість, окремі речі й ін. [8, с. 146]. Зауважимо, що в концепції цінностей Г. Мюнстерберга відсутній зв'язок між культурними та життєвими цінностями, що призводить до їхнього відриву від реальності.

Ш. Шварц класифікує цінності відповідно до мотивів, що спонукають особистість до дій, виокремлюючи 10 провідних блоків цінностей, які також містять різні цінності, як-от: універсалізм, добро, конформність / традиція, безпека, влада, досягнення, гедонізм, стимуляція, самостійність. Означені цінності групуються в так звані ціннісні типи, що конкурують між собою: «відкритість змінам» (самостійність, стимуляція) та «консервативізм» (конформність / традиція, безпека), «самотрансцендентальність» (універсалізм та добро) та «самопіднесення» (досягнення, влада). Цікаво, що гедонізм як цінність належить до типу «відкритість змінам» і до типу «самопіднесення» [9].

Важливим для нашого дослідження є вчення В. Франкла, який розглядає цінності в нерозривному зв'язку зі смыслом і визначає останній як те, заради чого існує особистість. На думку психолога, людина не може створити смисл, натомість здатна набути його через різні цінності: активну творчу діяльність, цінності переживання (милування красою природи, мистецтва, любов і кохання); цінності ставлення (до чинників, що обмежують життя людини, належать, наприклад, тяжка хвороба, смерть близьких, обмежені умови існування тощо) [10].

А. Маслоу класифікує цінності на дві категорії: цінності буття, тобто вищі (істина, добро, краса, цілісність, унікальність, досконалість, справедливість, порядок, простота, багатство, легкість без зусилля, самодостатність) та дефіцитні цінності, тобто нижчі або гомеостатичні (мир, спокій, сон, відпочинок, затишок, захист) [11]. Важливий висновок психолога про те, що для психічно здорової особистості мають бути притаманні саме вищі цінності, тобто цінності самоактуалізації, що є сенсом буття людини.

В. Слассьонін виокремлює загальнолюдські цінності (особистість, дитина), духовні (досвід, засоби мислення) та особистісні (здібності, певні індивідуальні якості, самовиховання тощо) [12]. Як бачимо, дослідник розуміє цінності як засоби виховання особистості, тому в поданій класифікації відсутні цінності матеріальної категорії. Схожу думку розвиває О. Вишневський, поділяючи цінності на абсолютні, вічні цінності; національні цінності; громадянські цінності; сімейні цінності; цінності особистого життя; валео-екологічні цінності [13]. На цій основі О. Хомич класифікує цінності педагога, серед яких виокремлює: загальнолюдські, національні, громадянські, сімейні, особистісні й екологічні цінності [14].

Очевидно, що психологічна наука класифікує цінності здебільшого за змістом спрямованості: пізнавальні, творчі, особистісні, цінності саморозвитку. Цікаво, що більшість психологів убачає у ціннісних орієнтаціях смислову складову частину, тобто окрема цінність у разі набуття сенсу стає ціннісною орієнтацією. З іншого боку, у педагогіці виділяють і такі цінності, як національні, екологічного змісту, сімейні, професійні, цінності самоосвіти тощо, але здебільшого вчені їх розуміють як ефективні засоби виховання особистості.

У науковій літературі існують спроби класифікувати саме ціннісні орієнтації особистості. Так, суттєвим є дослідження А. Кавалерова, який поділяє ціннісні орієнтації на етико-релігійні, образно-етичні, утилітарні, науково-теоретичні, політичні. До першої категорії – етико-релігійної – належать орієнтації на загальнолюдські цінності (добро, гуманізм, справедливість, відповідальність тощо). Образно-естетичні орієнтації являють собою здатність відволікатися від буденних турбот; утилітарні пояснюються орієнтацією на користь, прагматизм, тобто вимірюванням усього якимось еквівалентом, наприклад, грошима, модними речами.

Науково-теоретичні орієнтації трактуються як спрямованість особистості на пошук істини, смислу життя, сенсу абстрактних сутностей тощо. І, нарешті, політичні орієнтації розуміються як прагнення до кар'єрного зростання, концентрації влади тощо [15].

О. Норов виокремлює ціннісні орієнтації, що спрямовані на: певну людину або групу людей, на тип людей, на людину як цінність. Зазначимо, що спрямованість на конкретну людину чи групу людей учений вважає реальною, тоді як інші види – абстрактними [16].

Радянський дослідник С. Подвиг подає таке визначення ціннісних орієнтацій – це якісна характеристика свідомості суб'єкта, що виражає його спрямованість на наявні соціальні цінності в різних сферах життєдіяльності окремого суб'єкта [17]. Цікава думка дослідника щодо класифікації ціннісних орієнтацій, що пов'язана з розумінням життєвого шляху особистості. Так, учений виокремлює базові, додаткові, тимчасові та проникаючі ціннісні орієнтації.

Базові ціннісні орієнтації необхідні для успішної соціалізації, існування в соціумі взагалі. Своєю чергою, додаткові доповнюють базові, залежать від того, яке місце в соціальній ієрархії посідає людина. Тимчасові ціннісні орієнтації пов'язані з певними обставинами життя людини, соціального оточення та провідної мети життєдіяльності особистості на конкретному етапі життєвого шляху; проникаючі ціннісні орієнтації виокремлюються від потреб, що їх детермінують, закріплюються у свідомості суб'єкта як потреби у ставленні [17].

Як бачимо, у психолого-педагогічній літературі є чимало поглядів на проблему цінностей і цінніс-

них орієнтацій, до того ж більшість дослідників у структурі ціннісних орієнтацій апіорі вбачають наявність певного смислу, який і детермінує процес інтеріоризації цінностей у ціннісні орієнтації. З іншого боку, аналіз наукових джерел засвідчує значний інтерес дослідників до так званих «смисложиттєвих орієнтацій особистості», що розуміються як: спрямованість на втілення в життя певного смислу (Д. Леонт'єв); соціально-психологічні утворення, що породжуються реальними значущими відносинами суб'єкта й комплексами об'єктів життєдіяльності й відбивають індивідуально значущу інтерпретацію сутності цих відносин (Н. Бикова); індивідуальна динамічна ієрархічна структура усвідомлених й актуальних цінностей-цілей, що становлять особистісний смисл і визначають життєві сфери та вектори діяльності людини (О. Іванова).

Д. Леонт'єв поділяє смислові орієнтації за рівнями: загальні смислові орієнтації, власне смислові орієнтації. До структури перших учений відносить світогляд, сенс життя, ставлення до себе, потреби та пріоритетні цінності тощо. Другу категорію становлять так звані «динамічні смислові структури», які у процесі життєдіяльності людини стають своєрідним інструментом становлення загальних смислових орієнтацій [18].

Цікавою в контексті нашого дослідження є класифікація смисложиттєвих орієнтацій Л. Божович, яка виокремлює дві групи певних цілей життя на етапі юнацького віку: абстрактні, що пов'язані з духовно-моральними ідеалами («творити добро», «допомагати іншому», «саморозвиток») та конкретні, які спрямовані на реалізацію конкретних планів особистості («знайти друзів», «знайти роботу», «створити родину», «мати дітей» тощо) [19].

Сучасна дослідниця Н. Бикова виокремлює такі смисложиттєві орієнтації особистості: на фінансову незалежність, на самореалізацію, на особистісне життя та на соціальний статус у суспільстві [20].

Виходячи з аналізу вже наявних класифікацій цінностей, ціннісних і смислових (смисложиттєвих) орієнтацій особистості, маємо можливість запропонувати авторську типологію ціннісно-смислових орієнтацій, що, на нашу думку, доцільно розподілити за провідним критерієм:

- за *приналежністю* – індивідуальні, колективні, суспільні, загальнолюдські;
- за *об'єктом спрямованості* – матеріальні, морально-духовні;
- за *змістом спрямованості* – пізнавальні, творчі, релігійні, національно-громадянські, естетичні, сімейно-родинні, професійні, особистісні;
- за *ступенем впливу на поведінку та життя людини* – стійкі, ситуативні, мінливі (тимчасові).

Висновки. Дослідження проблеми типологізації цінностей і ціннісно-смислових орієнтацій осо-

бистості дозволяє зробити низку узагальнюючих висновків. По-перше, єдина усталена класифікація цінностей на сьогодні в науці відсутня, що зумовлено трактуванням означеної дефініції на міждисциплінарному рівні; відповідно класифікуються й ціннісні орієнтації за різними критеріями. По-друге, більшість дослідників у поняття «ціннісні орієнтації» уже закладають категорію «смисл», отже, не виділяють її окремо, чим зумовлена відсутність розгорнутої класифікації ціннісно-смислових орієнтацій особистості. По-третє, ціннісні орієнтації в науковій літературі здебільшого поділяють на духовні й матеріальні, які, у свою чергу, класифікуються на більш конкретні. Найбільш суперечливою є категорія духовних цінностей, до якої різні автори відносять загальнолюдські, образно-естетичні, релігійні, науково-теоретичні, професійні тощо. По-четверте, у психолого-педагогічній літературі низка авторів виокремлюють смислові, або смисложиттєві орієнтації, які розуміються як динамічна ієрархічна структура усвідомлених, прийнятих цінностей, що регулюють поведінку особистості та впливають на індивідуальну траєкторію розвитку людини. По-п'яте, ціннісно-смислові орієнтації в нашому дослідженні розуміються як складна, ієрархічна система визнаних, усвідомлених та інтеріоризованих цінностей, що набули смислу та є орієнтирами в різних видах діяльності особистості.

Перспективами подальших досліджень убачаємо складання таксономії ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Здравомыслов А. Потребности. Интересы. Ценности. Москва : Политиздат, 1986. 223 с.
2. Тугаринов В. Теория ценностей в марксизме. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1968. 124 с.
3. Яницкий М., Серый А., Пелех Ю. Ценностно-смысловая парадигма как основа постнеоклассической педагогической психологии. *Философия образования*. № 1 (46). 2013. С. 175–185.
4. Бердяев Н. Судьба России: опыты по психологии войны и национальности. Москва : Философское общество СССР, 1990. 240 с.
5. Сержантов В. Человек, его природа и смысл бытия. Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1990. 360 с.
6. Rokeach M. The nature of human values. New York : Free Press, 1973. 438 p.
7. Ядов В. Социальная идентификация в кризисном обществе. *Социологический журнал*. 1994. № 1. С. 35–52.
8. Столович Н. Красота. Добро. Истина : очерк истории эстетической аксиологии. Москва : Республика, 1994. 464 с.
9. Карандашев В. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 70 с.

10. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник. / под общ. ред. Л. Гозмана, Д. Леонтьева ; вст. ст. Д. Леонтьева. Пер. с англ. и нем. Москва : Прогресс, 1990. 368 с.
11. Маслоу А. По направлению к психологии бытия: религии, ценности и пик-переживания. Пер. с англ. Е. Рачковой. Москва : Эксмо-Пресс, 2002. 158 с.
12. Слостенин В., Чижикова Г. Введение в педагогическую аксиологию : учебное пособие. Москва : Издательский центр «Академия», 2003. 192 с.
13. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навчальний посібник. 3-є вид., доопр. і доп. Київ : Знання, 2008. 568 с.
14. Хомич Л. Аксиологічні основи формування вчителя для майбутнього. *Edukacja dla przyszłości w świetle wyzwań XXI wieku*. 2017. С. 366–378.
15. Кавалеров А. Ціннісні орієнтації та їх класифікація. *Наукове пізнання: методологія та технологія*. 2000. № № 1–2. С. 33–36.
16. Норов О. Гуманістичні ціннісні орієнтації. *Рідна школа*. 1997. № 11. С. 25–27.
17. Подвиг С. Изучение ценностных ориентаций молодежи как важный фактор совершенствования идейно-воспитательной работы. *Вопросы идейно-политического воспитания молодежи в условиях развитого социализма*. Москва : ВКШ, 1981. С. 22–38.
18. Леонтьев Д. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. Москва : Смысл, 1999. 487 с.
19. Божович Л. Проблемы формирования личности : избранные психологические труды. Воронеж : МОДЕК, 2001. 352 с.
20. Быкова Н. Специфика смысложизненных ориентаций различных групп учащейся молодежи в ситуации субъективации жизненных целей : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2005. 23 с.

ІНТЕГРОВАНЕ САМОПРОЄКТУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

INTEGRATED SELF-PROJECTING OF ENTREPRENEURSHIP COMPETENCE FOR STUDENTS – FUTURE ECONOMIES MEANS OF INTERACTIVE EDUCATION

У статті розглянуто теоретичні аспекти персоналізованого проектування й автодидактики як засобів формування підприємницької компетентності у процесі професійного навчання майбутніх фахівців-економістів. Висвітлено зміст підприємництва в концепції австрійської економічної школи – як постійну готовність досліджувати, відкривати, створювати чи виявляти нові цілі й засоби, щоб змінити сьогодні й досягти соціально значущих цілей у майбутньому. Наведено основні характеристики підприємницьких знань, які мають не науковий, а суб'єктивний і практичний характер та ключове значення для підприємницької діяльності.

Наголошено на тому, що формування підприємницьких якостей і поведінки ефективно здійснюється за наявності фіксованої мети, що визначає вибір відповідних способів її реалізації. Обґрунтовано думку, що здатність до професійного цілепокладання можлива за наявності професійної мотивації та системи ціннісних переконань. Розкрито суть інтегрованого проектування підприємницької компетентності в контексті автодидактики.

Подано зміст і структуру цифрової компетентності (знання, навички, ставлення), їхні можливості для інтегрованого проектування підприємницьких якостей майбутнього фахівця – економіста. Акцентовано значення нарративного підходу для інтегрованого самопроектування та формування підприємницької компетентності студентів. Висвітлено використання методів інтерактивного мультимедійного навчання на засадах нарративного підходу для формування підприємницької компетентності студентів.

Проаналізовано зміст цифрової компетентності та представлено можливості цифрових технологій для реалізації суб'єктно-продуктивної парадигми професійної освіти і формування підприємницької компетентності засобами інтегрованого навчально-професійного проектування за двома напрямками: створення квазіпрофесійного продукту і розроблення моделей підприємницької поведінки, професійно значущих якостей і навичок у процесі фахової підготовки студентів – майбутніх економістів.

Ключові слова: професійна підготовка студентів, економічна освіта, підприємницька компетентність, цифрова компетентність, підприємницька креативність, інтегроване проектування, самопроектування, нарративний підхід, інтерактивне навчання, цифровий навчальний нарратив.

The article deals with the theoretical aspects of personalized design and auto didactics as a means of forming entrepreneurship competence in the process of professional training of future economists. The content of entrepreneurship in the concept of the Austrian Economic School is highlighted as a constant readiness to explore, discover, create or identify new goals and means to change the present and achieve socially meaningful goals in the future. The main characteristics of entrepreneurial knowledge are given, which are not scientific, but are subjective and practical and are of key importance for the activity.

It is emphasized that the formation of entrepreneurial qualities and behavior is effectively carried out according to the fixed purpose goal, which determines the choice of appropriate methods of its implementation. It is substantiated that the capacity for professional integrity is possible in the presence of professional motivation and a system of values beliefs. The essence of the integrated design of entrepreneurial competence in the context of auto didactics is revealed.

The content and structure of digital competence (knowledge, skills, attitude), their possibilities for integrated designing of entrepreneurial qualities of the future specialist – economist are presented. The importance of the narrative approach for integrated self-design and the formation of entrepreneurial competence of students is emphasized. The use of methods of interactive multimedia learning on the basis of a narrative approach for forming entrepreneurial competence of students is illustrated.

The content of digital competence and the possibilities of digital technologies for the implementation of the subjective and productive paradigm of vocational education and the formation of entrepreneurial competence by means of integrated educational and professional design in two directions: the creation of a quasi-professional product and the development of entrepreneurial behavior models, professionally significant qualities and skills in the process of professional training students – future economists.

Key words: professional training of students, economic education, entrepreneurship competence, digital competence, entrepreneurial creativity, narrative approach, interactive learning, digital educational narrative.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-4>

Баніт Ю.С.,

аспірант кафедри педагогіки та психології

Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Постановка проблеми в загальному вигляді. У сучасних умовах динамічного розвитку суспільства у студентів – майбутніх економістів актуалізуються потреби формування їхніх навичок громадянської активності в пізнанні світу й конструюванні

соціально-економічного середовища, розширення способів мислення, набуття конструктивно-діяль-нісних умінь щодо створення соціально значущих смислів і проєктів, інтеграції суспільних ресурсів для саморозвитку та професійної самореалізації

тощо. Велике значення для досягнення вказаних цілей майбутніх випускників закладів вищої освіти має формування підприємницької компетентності у процесі професійного навчання, що передбачає модифікацію особистісних цінностей, якостей і поведінки індивіда.

Існує поширена думка, що підприємництво є рушійною силою економіки та суспільства [9, с. 4]. Підприємництво приносить користь на рівні індивіда і спільнот, надаючи відчуття особистої задоволеності й досягнень, водночас сприяє сталому розвитку і зростанню.

Підприємницька компетентність майбутнього фахівця є необхідною складовою частиною результатів професійного навчання, про що йдеться в законодавстві України [8], директивах і рекомендаціях Ради Євросоюзу з питань розвитку освіти протягом усього життя [9; 14].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема підприємницької компетентності та її формування засобами дидактичних технологій відображена у працях багатьох учених. Зокрема, про зміст і структуру підприємницької компетентності студентів – майбутніх фахівців ідеться в дослідженнях Ю. Білової, Б. Вяткіна, А. Гейлик, П. Лазур, Ю. Пачковського, М. Стрельнікова, О. Шапрана й ін. Як зазначають І. Унгурян і Н. Куриш, «підприємливість – це риса особистості, засадами якої є настанова на постійний пошук нових можливостей за межами наявних ресурсів, саморозвиток та самореалізацію, ефективна діяльність в умовах невизначеності. Її результатом стає створення та реалізація об'єктивно або суб'єктивно нових ідей, технологій і соціальних проєктів. Підприємлива особистість наділена творчим потенціалом, здатністю до інновації та готовністю ризикувати, а також планувати та керувати проєктами для досягнення поставленої мети. Це допомагає людині зрозуміти суть власної діяльності та не упустити можливості досягти чогось <...>» [13, с. 101].

Психолого-соціологічний аспект підприємництва та підприємницької поведінки досліджували багато вчених, зокрема: Дж. Годселл, А. Кудінова, Т. Кохран, Т. Кулаковський, Д. Мак-Кліланд, А. Мартінееллі, Т. Светенко, Уерта де Сото й ін. Різні аспекти формування підприємницької компетентності у процесі навчання учнів і студентів висвітлено в публікаціях Н. Баловсяк, А. Ігнат'єва, Г. Ковальчук, Т. Матвєєвої, В. Орлова, Н. Побірченко, О. Проценко, О. Сулаєвої та ін.

Актуальними для нашого дослідження є публікації з питань конструктивізму і суб'єктивних реальностей в економіці (П. Бергер, Т. Лукман, В. Попков, Є. Стрижак), змісту і суті підприємництва (Уерта де Сото), розвитку творчості у професійній підготовці (Н. Бреднева, С. Булавенко, А. Губенко, Д. Кохановська, Л. Корольова), самопроєктування і саморозвитку особистості у процесі навчання (Р. Ділтс,

Т. Епстайн, О. Зазимко, Н. Мушинська, М. Смульсон, Н. Чепелева), використання методу проєктів у навчанні майбутніх економістів (Г. Ковальчук, В. Майковська, І. Унгурян, Л. Єрмолаєва), інтегративного підходу (Т. Бодрова) та ін.

У сучасному освітньому середовищі актуалізується необхідність використання в навчанні студентів – майбутніх економістів соціально-психологічних ресурсів дидактичних технологій для формування підприємницької компетентності, що передбачає модифікацію особистісних цінностей, якостей і поведінки індивіда.

З урахуванням вищезазначеного вбачається актуальним дослідження моделей і засобів формування підприємницьких рис майбутнього фахівця у процесі професійної підготовки у вищій освіті. Водночас необхідно навчати студента бути активним творцем свого майбуття, суб'єктом змісту своєї навчально-продуктивної діяльності й моделювання власної професійно-підприємницької поведінки в суспільно-економічному середовищі..

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на численні наукові здобутки дослідників, у процесі формування підприємницької компетентності виникає багато труднощів, зумовлених розмаїттям підходів до визначення змісту, структури і функцій підприємницької компетентності фахівця в сучасній економіці, отже, цілей і методів навчання підприємливості в контексті автодидактики у професійній підготовці студентів. Відсутні спеціальні дослідження щодо застосування цифрових технологій і нарративного підходу для формування підприємницької компетентності у процесі навчання майбутніх економістів.

Мета статті – висвітлити теоретичні аспекти формування підприємницької компетентності студентів – майбутніх економістів засобами самопроєктування (автодидактики) й інтерактивного мультимедіа-навчання на основі цифрової грамотності.

Виклад основного матеріалу. Навчання підприємливості в сучасних умовах є актуальним напрямом розвитку освіти і стає пріоритетом політики Європейського Союзу (далі – ЄС) [9, с. 4–5]. Водночас із розвитком підприємництва зростає інтерес до освітніх програм для заохочення й виховання індивідуальної підприємливості. Це сприяє формуванню підприємницького мислення в суспільстві, створенню нових підприємств, ефективному використанню творчого потенціалу і наявних знань та вмінь фахівців.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. [8] підкреслено, що найважливішим для держави в сучасних умовах є: виховання людини інноваційного типу мислення, проєктування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави; поєднання освіти з наукою та виробни-

цтвом із метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного й інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях; забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її здібностями і потребами на основі навчання протягом життя. Для реалізації цих завдань необхідні фахівці XXI ст., яким притаманні такі риси, як творчий підхід, критичне мислення, здатність вирішувати проблеми, проявляти ініціативу і наполегливість, працювати спільно для планування й управління проектами, які мають культурну, соціальну або фінансову цінність. Зазначені риси і якості є складовими частинами підприємливості та підприємницької компетентності, вони характеризують особистість із підприємницьким мисленням, здатністю до підприємницької творчості, критичного і конструктивного сприйняття суспільного розвитку.

Підприємливість у документах Ради ЄС віднесена до ключових компетентностей (що охоплює пошук можливостей, ініціативність, творчий потенціал, новаторство, готовність до ризику й відповідальності) [14].

Водночас зауважимо, що зазначені підприємницькі якості учня чи студента можуть бути сформовані й розвинуті у процесі освіти і професійного навчання, але їх виявлення та реалізація можливі тільки за певних чинників: по-перше, ціннісних орієнтацій і готовності до підприємницької діяльності; по-друге, в умовах безпосередньої або квазіпрофесійної діяльності специфічного виду, яким є підприємництво. Тому в сучасних умовах економічної освіти перед викладачами постають системні комплексні завдання: сприяння студентам у визначенні й формуванні їхніх особистісних якостей підприємницького спрямування; розроблення методичних систем для формування підприємницької компетентності; розвиток ціннісних орієнтацій щодо підприємництва та мотивація студентів до самореалізації через соціально-економічні ресурси підприємництва. Як зазначають автори теорії динамічного навчання Р. Ділтс, Т. Епстайн [4], здібності людини приєднують переконання та цінності до її поведінки: їх наявність без здатності трансформувати їх у поведінку робить їх банальністю, і навпаки, прояви поведінки без їхнього обґрунтування переконаннями і цінностями перетворює їх на прості рефлекси.

На нашу думку, формування підприємницької компетентності повинно відбуватися водночас двома паралельно-послідовними процесами: формування підприємницьких якостей особистості (поведінка, риси, ставлення тощо) і навчання підприємництву як діяльності (знання, навички, технології, засоби діяльності тощо). Адже без особливого комплексу особистісних якостей знання

підприємницьких технологій не матимуть продуктивної реалізації, але й розвиток підприємницьких рис сам собою не гарантує здатності до їх професійного застосування. Початок підприємницької діяльності потрібно сприймати як персональний вольовий акт самовизначення. У цьому прояві підприємець виступає як *індивід* – носій специфічних уроджених і набутих персоналізованих ознак; *особистість* – носій комплементарної системи ставлення до світу, суспільства і себе, що виражене в інтересах, очікуваннях, мотиваціях і цінностях; *суб'єкт* – учасник предметної діяльності, спрямованої на практичний результат [10].

У чому специфіка підприємництва в сучасних умовах? Згідно з визначенням австрійської економічної школи, підприємництво в загальному розумінні збігається з людською діяльністю [12, с. 25–33]. Тобто в діях будь-якої людини, спрямованих на трансформацію сьогодення й досягнення цілей майбуття, міститься елемент підприємництва. Як зазначає Уерта де Сото, етимологічно термін «підприємство» (ісп. “*empresaria*”) – синонім дії, що означає: виявляти, бачити, охоплювати, сприймати, усвідомлювати, здійснювати якесь соціально значуще дійство. Концепція підприємства нероздільно пов'язана з підприємливістю, що являє собою постійну готовність відкривати, створювати чи виявляти нові цілі, можливості й засоби їх досягнення й отримання вигоди. Це передбачає модифікацію знань суб'єкта, що діє, виявлення інформації, якою раніше не володів, трансформацію всього контексту наявних знань про умови діяльності. Основними характеристиками підприємницького знання є такі: 1) це знання не наукове, а суб'єктивне і практичне; 2) це знання ексклюзивне; 3) воно розсіяне серед інших; 4) воно здебільшого неявне і не артикульоване; 5) це знання, створюване *ex nihilo*, з нічого, завдяки прояву підприємливості; 6) це знання може передаватися неусвідомлено через складні соціальні процеси. Практичними в цьому контексті є будь-які знання, які не можуть бути представлені у формалізованому вигляді, а набуваються на практиці, у процесі діяльності в різноманітних ситуаціях [12, с. 25–33].

З урахуванням специфічності підприємницьких знань, що зумовлюють реалізацію підприємницької діяльності, можемо стверджувати, що підприємницька компетентність, як результат життєвого досвіду і навчання, завжди має персоналізований характер і не може бути уніфікованою і стандартизованою у процесі професійної підготовки. Отже, перед викладачем постає важливе завдання – створювати психолого-педагогічні умови для самопроєктування студентами своїх власних фахово значущих умінь і якостей. Самопроєктування відображає тенденції форсайт-технологій для побудови стратегій майбутнього особистісного та соціально-економічного розвитку з метою ідентифікації зон

стратегічного дослідження та появи нових високих технологій, що можуть приносити найбільші економічні й соціальні вигоди (Г. Ковальчук).

Дослідники розглядають самопроєктування як здатність особистості діяти, виходячи із власного задуму, проєкту щодо свого майбутнього (життєвий проєкт) та власної особистості (особистісний проєкт), що є однією із провідних детермінант здійснення життєвих планів і намірів (Н. Чепелева, М. Смульсон, О. Зазимко, С. Гуцол). Воно базується на інтерпретації й осмисленні попереднього особистого і соціокультурного досвіду та створенні власного смислового простору, що є вагомим чинником розвитку особистості. Самопроєктування передбачає створення життєвої програми, обрання перспективи і способів забезпечення особистісного зростання, втілення їх в особистісному проєкті й у проєкті власного життя, що є центром смислоутворення, дозволяє вибудувати стратегії та втілити їх у життєвих практиках [11, с. 5–7].

Самопроєктування ми вважаємо різновидом дидактичних проєктів, що є серед ефективних методів формування підприємницької компетентності студентів (Г. Ковальчук, В. Майковська). «Проєкт – це неповторна, нерутинна, унікальна діяльність у межах установлених термінів, бюджету і механізму реалізації. Під проєктом розуміють логічну сукупність заходів, котрі здійснюються для досягнення поставлених цілей. Проєктна діяльність студентів будується як серія взаємопов'язаних проєктів, що впливають із тих чи інших життєвих завдань. Вона є сполучною ланкою між теорією і практикою у процесі професійної підготовки» [7, с. 174].

Самопроєктування в нашому дискурсі реалізується на принципах інтерактивності, автодидактики і конструктивного навчання, коли студент стає активним суб'єктом і творцем результатів своєї пізнавальної діяльності, обирає способи і шляхи досягнення навчально-професійних цілей. Адже підприємливості можна навчати різними методами, тут немає одного рішення для всіх ситуацій і умов [9, с. 4–5]. Інтерактивні методи забезпечують динамічну взаємодію всім учасникам навчання, які залучені у процес пізнання, мають можливість виражати розуміння і рефлексію щодо своїх знань. Значною мірою цьому сприяє використання технологій інтерактивного навчання засобами ІКТ на засадах нарративного підходу, які мають значні можливості для саморозвитку студентів у навчанні, активізації творчих процесів, формування професійних компетентностей, розкриття пізнавального і творчого потенціалу майбутніх фахівців, формування їхньої цифрової компетентності [6; 14]. Застосування нарративного підходу в навчанні студентів – майбутніх фахівців засобами ІКТ сприяє формуванню їхньої цифрової компетентності, медіа- й інформаційної грамотності, що є необхідними результатами

сучасного професійного контекстно-евристичного навчання [6]. Мета нарративних практик – створити простір для розвитку різноманітних бажаних історій для того, щоби почувати себе здатним впливати на власне життя, бути автором свого становлення і самореалізації, із залученням своїх значущих людей у спільноту підтримки.

Ефективним різновидом навчального проєктування є персоналізовані мультимедіа-проєкти із цифровими навчальними нарративами, якими є всі види сюжетних квазіпрофесійних оповідей, створені та передані за допомогою цифрових технологій (ІКТ і мультимедіа) [6].

Оскільки створення автопроєкту у процесі масового навчання – досить складна річ, під час нашої роботи зі студентами 1–2-х курсів – майбутніми економістами ми пропонували їм виконати персоналізовані проєкти для вигаданих персонажів (літературні герої), які потрапляють у незвичні для них ситуації та вимушені до самозайнятості (різновид підприємництва). Студенти отримували завдання описати відомі риси своїх персонажів, скласти про них усно або письмово професійну історію (нарратив), проаналізувати, як особистісні якості впливають на їхню ефективність у роботі та спілкуванні, що в собі потрібно змінити. На завершення завдання студенти виконували цифровий навчальний нарратив (комікс, відеосюжет або постер), де зображено розгортання подій із героєм: від появи труднощів і цілей до трансформації особистісних рис і соціальної ситуації. Тут реалізується також соціальна творчість студента (Л. Єрьоміна), що передбачає самостійність та ініціативність, прояв громадянської компетентності, сприяє розумінню значущості соціальних дій, зорієнтованості на суспільно значущий результат для перетворення соціально-економічної дійсності.

Висновки. Формування підприємницької компетентності як ключової є необхідним результатом професійного навчання студентів у вищій освіті. Серед важливих індикаторів і складників його досягненості вказано: розвиток підприємницького мислення, підприємницьку поведінку, допитливість, самостійність, ініціативність, творчий потенціал, колективізм тощо. Ці показники мають персоналізований характер і не можуть бути досягнуті директивними методами. Тому все більшого значення для формування рис підприємливості набуває самопроєктування засобами автодидактики із застосуванням мультимедіа-навчання на засадах нарративного підходу. Це забезпечує вираження персоналізованого розуміння студента щодо цілей і завдань підприємницької поведінки в певній соціально-економічній ситуації.

У зв'язку із цим актуальними є подальші дослідження застосування інтегрованих проєктів на засадах автодидактики для формування підприємницької компетентності студентів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бреднева Н. Профессионально-творческое развитие будущего специалиста в условиях интегрированной проектной деятельности. *Символ науки* : международный научный журнал. 2016. № 3. С. 33–36.
2. Булавенко С. Формування ціннісних орієнтацій як основи соціальної активності учнів. *Молодь і ринок*. 2019. № 3 (170). С. 114–119.
3. Вяткин Б., Ротманова Н. Предприимчивость в структуре индивидуальности будущего специалиста и ее формирование в процессе обучения в вузе. *Фундаментальные исследования*. 2008. № 8. С. 74–75.
4. Дилтс Р., Эпстайн Т. Динамическое обучение. Перев. с англ. А. Рунихина. Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 416 с.
5. Еремина Л. Соотношение креативности и социальной активности студентов в социально-преобразующей деятельности. *Известия Саратовского университета. Серия «Ахеология образования. Психология развития»*. 2015. Т. 4. Вып. 2. С. 155–158.
6. Ковальчук Г., Баніт Ю. Використання цифрових навчальних наративів для формування адаптивної компетентності студентів – майбутніх економістів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 64. № 2. С. 152–169.
7. Майковська В. Проектна діяльність студентів як засіб формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Серія «Педагогічні науки». 2017. Вип. 33. С. 172–181.
8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013.
9. Обучение предприимчивости как ключевой компетенции. Уровень 2 ISCED / Эфка Хедер, Майя Любич, Ловро Нола. Юго-Восточноевропейский центр обучения предприимчивости. Загреб, Хорватия. 84 с.
10. Підприємництво, торгівля, біржі в процесі соціально-економічного розвитку : монографія / І. Гонтарева та ін. ; за заг. ред. І. Гонтаревої. Харків : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2018. 156 с.
11. Самопроекткування особистості у дискурсивному просторі : монографія / Н. Чепелева та ін. ; за ред. Н. Чепелевої. Київ : Педагогічна думка, 2016. 232 с.
12. Уэрта де Сото Х. Австрийская экономическая школа : рынок и предпринимательское творчество / под ред. А. Куряева. Пер. с англ. Б. Пинскера. Челябинск : Социум, 2009. 202 с.
13. Унгурян І., Куриш Н. Формування ключової компетентності підприємливості та ініціативності у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи* : збірник наукових праць. Серія «Педагогіка». 2016. № 2. С. 99–102.
14. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01).

ЛІДЕРСЬКІ ЯКОСТІ ОФІЦЕРА-СУДНОВОДІЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

NAVIGATION OFFICERS' LEADERSHIP CHARACTERISTICS: THEORETICAL ASPECT

У статті представлено результати теоретичного дослідження поняття лідерства. Доведено, що ефективне лідерство є запорукою успішної експлуатації судна та результативності рейсу. Уточнено поняття «лідерські якості». Проаналізовано психологічну структуру лідерських якостей майбутнього офіцера. На основі аналізу досліджень про проблеми лідерства визначено деякі вимоги до офіцера-лідера: комунікативність, цілеспрямованість, відповідальність, наполегливість, мотивація до успіху, врівноваженість, розсудливість, компромісність і рішучість. Досліджено проблему визначення змісту лідерських якостей офіцерів-судноводіїв. Розглянуто робочу модель комплексу лідерських якостей керівника. Зазначено, що головними лідерськими якостями офіцера судноводія є стресостійкість, врівноваженість, вимогливість, високий рівень самооцінки та впевненість у своїх можливостях, доброзичливість, комунікативність, емпатія, послідовність дій, порядність, справедливість, чесність, уміння керувати людьми, здатність до планування роботи, прагнення лідерства в колективі, спроможність швидко орієнтуватися в ситуації та знаходити правильне вихід із неї, готовність брати на себе відповідальність, успішність у професійній діяльності, гнучкість і творчість мислення, креативність, бажання професійного самовдосконалення. Звернено увагу на співвідношення моделі лідерських якостей майбутнього судноводія із загальноприйнятими моделями якостей лідера. Наголошено на тому, що на значення лідерських якостей саме судноводіїв як безпосередньо відповідальних за безпеку на судні та за безпеку загалом у межах міжнародного морського судноплавства спрямовують увагу нормативно-правові акти, що зумовлюють професійні дії всіх членів суднового екіпажу, зокрема і суднових офіцерів. Визначено, що головним призначенням лідерських якостей судноводія є мотивування підлеглих на негайне, добровільне та якісне виконання поставленого ним завдання.

Ключові слова: лідерство, лідерські якості, офіцери-лідери, судноводії-лідери, професійна компетентність.

The article presents the results of the theoretical research of the leadership concept. It has been justified that the effective leadership is a guarantee of the successful ship operation and trip efficiency. The concept of "leadership characteristics" is specified. The psychological structure of the leadership characteristics of the future officer is examined. Based on the analysis of the leadership problems research results, the certain requirements to the officer-leader is specified, as follows: communicative skills, purposefulness, accountability, consistent, motivation for success, balancing, sobriety, compromise and resoluteness. The problem of content defining of the leadership characteristics of navigation officers has been studied. It is stated that the key leadership characteristics of the officer navigator is stress resistance, balancing, intelligibility, high level of self-assurance and confidence in own capability, friendliness, communicative skills, empathy, consequent actions, integrity, decency, honesty, ability to manage the team, ability to work planning, empowerment, ability to pivot and find solutions, readiness to take responsibility, success in the profession, flexibility and creative thinking, creativity, desire to the professional growth. The working model of leadership complex is considered. The attention is drawn to the correlation between the leadership model of the future navigator and the commonly recognized models of leadership characteristics. It has been highlighted that the value of the leadership characteristics, especially for the navigators, who are responsible for the ship safety and overall security within the international marine navigation, have been described in the legislation that justifies the professional activities of all team, including the officers. It is determined that the main purpose of the leader's characteristics is the capability to inspire the team to the urgent, willing and qualitative performance of the task set up.

Key words: leadership, leadership characteristics, officers-leaders, navigation officers-leaders, professional competence.

УДК 656.61.052:658.3.052:316.46.(045)
= 161.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-5>

Безлуцька О.П.,
канд. істор. наук, доц.,
доцент кафедри
гуманітарних дисциплін
Херсонської державної
морської академії

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасні вимоги до судноводіїв не обмежуються лише здатністю розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у сфері судноплавства і суднової інженерії, а й визначають необхідність умінь організувати роботу колективу, зокрема у складних і критичних умовах, а також здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети. Отже, лідерство є однією з найважливіших функцій професійної компетентності майбутніх офіцерів судноводіїв.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Суть та значення лідерських якостей фахівців, які за специфікою сфери своєї діяльності вимушені нести службу в суворих умовах дійсності, у

системі чіткої статусної субординації, присвячені роботи авторів Н. Бабкова-Пилипенко, А. Видай, Н. Мараховської, О. Романовського, О. Скрипнікова й інших. Проблема лідерства у військовому колективі, що досить схожий із морським екіпажем, розглядалася в роботах В. Вдовюка, Д. Коцериби, Г. Кривошея, В. Луценка, О. Романовського, Г. Шевченка.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових доробків зазначених учених засвідчив, що, попри накопичення значного досвіду дослідження проблеми лідерства та лідерських якостей, низка аспектів потребує подальшого вивчення, зокрема, проблема формування в майбутніх судноводіїв якос-

тей лідера не була предметом спеціального дослідження.

Мета статті полягає в уточненні сутності поняття «лідерські якості офіцера-судновода» та визначенні напрямів удосконалення системи розвитку лідерських якостей курсантів морських закладів освіти.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи лідерство з погляду управління судновим екіпажем, необхідно сказати, що ефективне лідерство є запорукою успішної експлуатації судна, тому що лідерство в управлінні – це міцний впливовий механізм, який поширюється на діяльність усього судового екіпажу та судна загалом. Важливим питанням є визначення тих якостей, які притаманні успішним офіцерам-лідерам. Так, А. Кобера [6] визначає комплекс лідерських якостей керівника органу внутрішніх справ, що становлять його лідерський потенціал, як-от: емоційна гнучкість як набір регулятивно-вольових якостей (особливості емоційних і вольових процесів); поведінкова гнучкість, що зумовлює комунікативні й організаторські якості; когнітивна гнучкість як властивість інтелекту лідера, що проявляється в умінні оцінити, переоцінити та дійти висновку щодо подальшої стратегії його управлінської діяльності [6, с. 9]. Автор розглядає лідерство як те, «що формується на стику домінуючих тенденцій: «спонтанність» і «агресивність» за умови збалансованості і помірної вираженості інших типологічних якостей» [6, с. 10].

На підставі проведеного дослідження А. Кобера визначає рівень значущості лідерських якостей для співробітників органів внутрішніх справ, які у своїй професійній діяльності, як і моряки-судноводії, чітко підкоряються визначеним законам, правилам, розпорядженням безпосередніх керівників, вимогам нормативних актів та інструкцій. А. Кобера визначила, що представниками цієї професійної галузі найбільш цінуються в лідері його комунікативні якості (84%), за якими йде цілеспрямованість (82%) та відповідальність (79%). Наполегливість і мотивація до успіху приблизно однаково важливі (74% та 73% відповідно). Врівноваженість – 65%, розсудливість – 63%, компромісність – 57%. Емпатія як різновид комунікативних здібностей становить 49%, позитивна

самооцінка – 47%. Впевненість лідера в собі цінують 43% реципієнтів, а щирість – 41%. Рішучість як якість лідера позитивно сприймається 40%, а розвинена інтуїція – 35% реципієнтів. Досить низькі показники щодо чутливості лідера, його готовності ризикувати і критичного ставлення до себе та до інших (32%, 28% та 26% відповідно) [6].

О. Кокун [8, с. 3] визначила психологічну структуру лідерських якостей майбутнього офіцера, яка, на нашу думку, є значущою і для майбутніх офіцерів-судноводіїв, п'ять складників якої зазначено в таблиці 1.

О. Бойко, розробляючи проблему компетентності майбутніх офіцерів військових закладів освіти, виділяє в її структурі лідерську компетентність [1, с. 18]. Її суть доводиться автором із позицій загальновідомого діяльнісного підходу, оскільки діяльність по своїй суті, зокрема і діяльність офіцера-лідера, – це «активна взаємодія з навколишнім середовищем, під час якої істота виступає як суб'єкт, що цілеспрямовано впливає на об'єкт і таким чином задовольняє свої потреби» [2, с. 132]. Отже, «професійна діяльність військового фахівця – це його діяльність, спрямована на досягнення цілей, що відображають інтереси суспільства, держави у військовій сфері, а також його особистісні інтереси і потреби» [1, с. 18]. Автор визначає специфіку офіцера у статусі лідера, яка розкривається ним у «здатності вирішувати завдання в особливих (бойових, екстремальних) умовах, за короткий час із максимальною ефективністю, високим рівнем відповідальності за свої рішення і дії підлеглих <...>, це вимагає у людини, що обрала цей професійний шлях, лідерства як актуалізованого явища» [1, с. 16]. На думку зазначеного автора, офіцер-лідер характеризується так: чітко усвідомлює завдання, що необхідно вирішити в певній ситуації, що виникає; розуміє шляхи його реалізації; діє більш професійно, ніж його підлеглі; максимально точно дотримується групових норм поведінки; бере на себе відповідальність за виконання групового завдання та підлеглих; спроможний під час виконання службових обов'язків у будь-яких ситуаціях використати свої професійні знання, уміння міжособистісної взаємодії динамічно та творчо; керує діяльністю колективу від-

Таблиця 1

Психологічна структура лідерських якостей майбутнього офіцера (за О. Кокун)

№	Компонент	Лідерські якості
1.	Комунікативно-організаційний	Комунікабельність, переконливість, тактовність, дипломатичність, емпатійність, гнучкість, розвинуті мовлені здібності, розвинені організаційні здібності.
2.	Емоційно-вольовий	Цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, впевненість у собі, вимогливість, самовладання, стресостійкість.
3.	Мотиваційний	Мотивація до лідерства, мотивація до успіху.
4.	Мисленнєвий	Швидкість мислення, логічність, креативність, проникливість, здатність до прогнозування, здатність до узагальнення, критичність, розсудливість.
5.	Особистісний	Активність, ініціативність, обов'язковість, надійність, відповідальність, почуття гумору, оптимістичність, чесність, патріотизм, прагнення до самовдосконалення.

повідного підрозділу через вплив на підлеглих військовослужбовців; змінює їхні погляди, ціннісні орієнтації; стимулює їхні потреби в новаторстві, сприяє професійній і особистісній самоактуалізації. Лідер-офіцер повинен уміти: передбачати наслідки подій; планувати завдання, які ставить підлеглим; згуртовувати колектив підлеглих; переконувати з метою зміни поглядів та характеру поведінки молодших за званням; сприяти розвитку кожного із членів групи [1, с. 20]. Ми погоджуємося з автором у тому, що лідер-офіцер повинен буди в постійному процесі професійного й особистісного самовдосконалення як авторитетна особа, якій підрозділ (група, екіпаж) за певних обставин надає право ухвалювати важливі рішення, що відповідають інтересам підрозділу (групи, екіпажу) і визначають напрям і характер його діяльності. За специфікою теми нашого дослідження особливо значущою ми вважаємо увагу автора до лідерських якостей офіцера, що саме і дозволяють йому забезпечувати мобільність усіх дій, швидко орієнтуватися в новій обстановці, інформації та брати на себе відповідальність за свої рішення і за підлеглих. Учений розглядає лідерські якості офіцера як органічний складник його лідерської компетентності, оскільки це «інтегральна характеристика його професійної здатності та готовності кваліфіковано провадити лідерську діяльність відповідно до фахової кваліфікації на основі системи військово-професійних знань, навичок, вмінь і досвіду лідерської поведінки, емоційного інтелекту, комплексу сформованих лідерських цінностей, мотивів, еталонів, ставлень, якостей і корпоративної культури» [1, с. 22]. Учений доходить висновку, що формування лідерства та лідерських якостей як його основи повинно забезпечуватись у курсантів у період їхнього навчання в закладі вищої освіти на підставі визнання їхньої особистісної індивідуальності, людського й особистісного ресурсів.

О. Фомічева [12] надає таке визначення лідерським якостям офіцерів: «сукупність психологічних якостей, властивостей, професійних здібностей, що формуються в ціннісно-розвивальному освітньому середовищі морського вишу, що проявляються у професійній готовності майбутніх офіцерів до ефективного керівництва військовим колективом, успішному виконанню ними специфічних військово-професійних функцій» [12, с. 14]. Ученою визначається комплекс професійних лідерських навичок офіцера запасу військово-морського флоту, що впливають з їхніх лідерських якостей та відповідають професійним функціям лідера [12, с. 15–16] (Таблиця 2).

П. Масік, досліджуючи проблему ухвалення судоводієм рішення в умовах інтенсивного судноплавства [10], зокрема в умовах екстремальних ситуацій, доводить значення інтелектуальних, когнітивних якостей та вольових властивостей судоводія-лідера. В. Козлов підкреслює необхідність для капітана-лідера, з одного боку, стійкості його світогляду, емоційної врівноваженості, з іншого – високого ступеню мобільності, спроможності швидкого пристосування до ситуативних змін на борту судна [7].

На нашу думку, слухна позиція С. Данченко й О. Власенко щодо значення лідерських якостей для кожного члена судового екіпажу та їхньої готовності стати лідером у будь-якій несподіваній ситуації, щоби «використовувати організаційно-управлінські навички в роботі з малими колективами, ухвалювати управлінські рішення в умовах суперечливих вимог, готовність були лідером» [4; 5]. Автори розглядають якості, що забезпечують лідерську поведінку рядових членів судового екіпажу в контексті професіографування морських професій, зокрема його блока психограми, що охоплює комплекс психологічних якостей та передбачає забезпечення високого рівня мотиваційної вольової й емоційної сфери моряка-про-

Таблиця 2

Комплекс професійних лідерських навичок офіцера запасу

Навички	Коротка характеристика
Інтелектуально-творчі	Виявляються у процесі виконання військово-професійних завдань, у здатності генерувати ідеї, практично оцінювати ситуацію, обґрунтовано і доцільно використовувати інформацію, звертати увагу на головне у ВГД.
Організаційні	Виражаються у здатності самостійно ухвалювати рішення, добровільно брати відповідальність на себе за виконання групового завдання, управляти собою, організовувати продуктивні особистісні контакти, внутрішньоколективне спілкування, наявність психологічної готовності до роботи в команді, знаходження індивідуального підходу до військовослужбовців.
Виконавчі	Готовність до лідерства під час виконання робіт із високою ефективністю, адекватне оцінювання досягнутих результатів, навички раціональних дій у поводженні з інформацією; здатність діяти цілеспрямовано, за чітким алгоритмом, із прагненням досягти поставленої мети; уміння висувати ідеї і намічати шляхи їх утілення.
Соціально-комунікативні	Здатність вести за собою військовий колектив, уміння врегульовувати конфлікти під час виконання групового завдання і знаходити спільну мову з підлеглими – різними фахівцями, відчувати і розуміти інших; здатність помічати характерні і малопомітні особливості в різних виробничих ситуаціях.

фесіонала; динаміки та ступеня змін рівня його працездатності, емоційних станів і загальних психофізіологічних функцій; особистісні особливості моряка, зокрема характеристичні ознаки його мислення, пам'яті, сенсорно-перцептивні властивості; якість просторового сприйняття; здібності до організаційної роботи; темп професійної діяльності; рівень стресостійкості, швидкості пристосування до ситуації, що може раптово змінюватися; наявність суто вольових якостей – сміливості, рішучості, самовладання, наполегливості, винахідливості. Є. Бугакова розглядає проблему подолання комунікативних бар'єрів між членами суднового екіпажу та пропонує використовувати систему психолого-педагогічних засобів ще на рівні професійного навчання курсантів у межах закладу вищої освіти [3].

У дослідженні Т. Четверікової також порушена проблема щодо необхідності психологічної підготовки майбутніх моряків до умов роботи в ізолюваному просторі за наявності величезної кількості психогенних чинників [13]. Звертаючи увагу на специфіку роботи у відкритому морі, в умовах непередбаченої стихії та високого рівня сенсорної деривації, учені доводять значення лідерських якостей судноводіїв, на яких покладається цілкомита відповідальність за безпеку судноплавства.

Отже, аналіз наукових джерел дозволяє нам розглядати як робочу модель комплекс лідерських якостей керівника, що складається із трьох основних рівнів: перший рівень як базовий – високий рівень стресостійкості та врівноваженість, вимогливість до інших людей та до себе, високий рівень самооцінки та впевненість у своїх можливостях; другий рівень, якості якого проявляються на рівні внутрішньогрупової взаємодії та поділяються на дві групи: а) соціально-психологічні (доброзичливість і комунікативність, повага до інших людей, емпатія, послідовність дій, порядність, справедливість, чесність); б) організаційно-управлінські якості (уміння керувати людьми, здатність до планування роботи, прагнення до лідерства в колективі, спроможність швидко орієнтуватися в ситуації та знаходити правильне рішення з її подолання, готовність брати на себе відповідальність тощо); третій рівень – це професійно-діяльнісні якості лідера, що формуються у процесі його безпосередньої професійної діяльності на підставі досвіду (успішність у професійній діяльності, гнучкість і творчість мислення, креативність, бажання професійного самовдосконалення). Але ми звертаємо увагу на специфіку лідерських якостей судноводіїв, зокрема майбутніх судноводіїв, що перебувають на початковому етапі навчання в навчальному морському закладі. Цю специфіку визнають учені.

Так, науковці доводять, що саме якості керівника на судні зумовлюють ефект єдиновладдя,

становлять основу для недопущення серед членів суднового екіпажу паніки, виконання ними непродуманих спонтанних дій, прояву ефекту емоційного групового зараження, отже, можливий трагічних наслідків їхнього прояву. Ця специфіка висвітлюється у багатьох нормативно-правових актах, що зумовлюють професійні дії всіх членів суднового екіпажу (СОЛАС-74, Конвенція Організації Об'єднаних Націй із морського права тощо), зокрема і суднових офіцерів, та спрямовують увагу на значення лідерських якостей саме судноводіїв як безпосередньо відповідальних за безпеку на судні та за безпеку загалом у межах міжнародного морського судноплавства. Так, Конвенція ПДНВ-78 зі всіма поправками, чинними нині, регламентує професійні дії кожного із членів екіпажу щодо убезпечення судноплавства, визначає необхідні лідерські якості офіцера на судні. Вимоги такі: «Капітан повинен керувати своєю командою так, щоби в будь-який час була забезпечена морехідність судна й дотримувалися вимоги Системи управління безпекою. Він повинен забезпечити, щоби його офіцери та команда управляли судном і підтримували його в безпечному та морехідному стані найбільш ефективним чином. Багато із цих аспектів потребують технічних навичок, але головну роль відіграють людські якості, саме лідерство відіграє вирішальну роль» [9, с. 86]. Тому капітану як головному судноводію-лідеру надаються практично безмежні повноваження для убезпечення судна, членів суднового екіпажу, навколишнього морського середовища, вантажу тощо. Він може ухвалювати рішення, що, на його «професійне судження, є необхідними для гарантування безпеки мореплавства та захисту навколишнього середовища» [10].

Отже, можна дійти **висновку** щодо співвідношення моделі лідерських якостей майбутнього судноводія із загальноприйнятими моделями якостей лідера. Але, на наш погляд, у науковій літературі, за наявності досконалого розроблення суті лідерських якостей, їхніх характеристик, класифікацій тощо, недостатньо чітко визначена їхня головна функція. З метою з'ясування цього аспекту ми вважаємо за доцільне звернутися до відомої закономірності, згідно з якою починає діяти механізм перетворення цілі на мотив поведінки та діяльності людини. Тобто є підстави вважати, що головним призначенням лідерських якостей судноводія є мотивування підлеглих на негайне, добровільне та якісне виконання поставленого ним завдання. Ми доводимо, що основне значення лідерських якостей судноводія розкривається в їхній пробуджувальній силі, коли мета, що ставиться старшим офіцером підлеглому, перетворюється для цього підлеглому на мотив, і він починає діяти, згідно із законом І. Павлова про цілеполягання.

Визначення суті явища «лідерські якості» й основних їхніх блоків зумовлює необхідність проведення аналізу психологічних ознак середовища, у межах якого повинні проявлятися лідерські якості лідера-судноводія.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойко О. Методологічні основи дослідження компетентності майбутніх офіцерів у ВВНЗ. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 3. С. 16–24.
2. Большой психологический словарь / сост.: Б. Мещеряков, В. Зинченко. Москва : Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.
3. Бугакова Е. Психолого-педагогическое сопровождение в преодолении коммуникативных барьеров у курсантов вузов морского профиля : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ростов-на-Дону, 2015. 172 с.
4. Данченко С. Особенности труда моряка как факторы профессионального становления. *Вестник МГУ*. Серия «Гуманитарные науки». Вып. 21. Владивосток : Мор. гос. ун-т., 2007. С. 100–106.
5. Данченко С., Власенко О. Профессиографирование морских профессий (на примере судового электромеханика). Владивосток : МГУ, 2012. 121 с.
6. Кобера О. Організаційно-психологічні детермінанти в органах внутрішніх справ України : автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.06. Київ, 2008. 16 с.
7. Козлов В. Человеческий фактор как современная методология обеспечения надлежащего функционирования эргатических систем. *Безопасность жизнедеятельности*. 2004. № 7. С. 7–10.
8. Кокун О. Психологічна структура лідерських якостей майбутнього офіцера. *Вісник національного університету оборони України*. 2012. Вип. 4 (29). С. 170–174.
9. Лидерство в судовом экипаже = Leadership : учебное пособие / Е. Костыря и др. Одесса : Сатро-принт, 2011. 128 с.
10. Масик И. Особенности принятия решений судоводителем при управлении судном в условиях интенсивного судоходства. *Наукові записки українського науково-дослідницького інституту зв'язку*. 2015. № 2 (36). С. 44–49.
11. Міжнародна конвенція з охорони людського життя на морі. International Convention for the Safety of Life at Sea. 1974. URL: <http://www.ifrc.org/docs/idr/I456EN.pdf>.
12. Фомичева О. Формирование профессиональной готовности будущих офицеров запаса к лидерской деятельности в гражданском морском вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Великий Новгород, 2013. 26 с.
13. Четверикова Т. Учет психологических особенностей экипажа судна в профессиональной подготовке будущих специалистов водного транспорта. *Мир науки, культуры, образования*. 2012. № 1 (32). С. 166–168.

СИСТЕМА ВНУТРІШНЬОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ОСНОВА ЯКІСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

INTERNAL QUALITY ASSURANCE SYSTEM OF A UNIVERSITY AS GROUNDS FOR QUALITATIVE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE REPUBLIC OF POLAND

Стаття присвячена важливій проблемі – якості вищої освіти, зокрема забезпеченню якості професійної підготовки майбутніх учителів. Акцентовано увагу на тому, що прогресивне оновлення системи освіти кожної держави починається із забезпеченням її якості. Якість освіти, якість підготовки фахівців стають пріоритетним завданням кожної європейської країни, яка прагне ввійти до кращих світових освітніх рейтингів, відігравати важливу роль на світовій арені.

Проаналізовано загальні положення системи забезпечення якості освіти в Республіці Польща, а також здійснено аналіз системи внутрішнього забезпечення якості в Ягеллонському університеті для визначення перспективних напрямів використання польського досвіду в українській системі освіти. Роль учителя у XXI столітті в об'єднаній Європі є багатомірною і все частіше включає не тільки освітню, але й соціальну, економічну, громадянську та технічну компетентність. Якщо вчителі зіткнуться з новими викликами, які спричинені сучасними соціальними й економічними умовами, то очевидно, що вони повинні скористатися з високоякісної освіти, яка підготує їх до професійної діяльності в мінливих умовах сьогодення. Висока якість підготовки майбутніх учителів є результатом спільної роботи та постійного вдосконалення освітніх систем, тому метою є створення умов, які сприяють обміну найкращими практиками та формуванню культури академічної якості. Зауважено, що в Республіці Польща на рівні Міністерства науки і вищої освіти визначено, що готувати вчителів матимуть право лише найкращі університети, зокрема ті, які проводять дослідження і використовують новітні наукові досягнення в галузі педагогічної освіти та навчання студентів. Зазначено, що досвід європейських країн є цінним у модернізації української системи освіти.

Ключові слова: якість освіти, професійна підготовка, система внутрішнього забезпечення якості, майбутні вчителі.

The article deals with an important issue of quality of higher education, particularly of ensuring quality of professional training of future teachers. It is emphasized that a progressive update of the system of education of every state starts with its quality assurance. Quality of education as well as quality of professional training become a prior task of every European country willing to join the world best educational ranking and play an important role in the world.

General issues of quality assurance system of education in the Republic of Poland are analyzed and internal quality assurance system in The Jagiellonian University is studied to define the perspectives of applying Polish experience to the system of education in Ukraine. The teacher's role in the 21st century in united Europe is multifaceted and more often it includes not only educational but also social, economic, civil and technical competence. If teachers meet new challenges caused by modern social and economic conditions, they obviously should make use of high-quality education that can prepare them for their professional activity in a contemporary changing environment. High quality of teacher training is a result of cooperation and constant improvement of educational systems; therefore, the aim is to create such conditions that would contribute to the exchange of best practices and formation of the culture of academic quality. It is noted that in Poland the Ministry of Science and Higher Education states that only best universities have the right to train teachers, particularly those doing researches and applying scientific innovations in the field of pedagogical education and teaching students. The experience of European countries is remarked to be valuable in modernizing the Ukrainian system of education.

Key words: quality of education, professional training, internal quality assurance system, future teachers.

УДК 378.011.3–051–027.561:005.336.3 (438)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-6>

Біляковська О.О.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри загальної педагогіки
та педагогіки вищої школи
Львівського національного університету
імені Івана Франка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Прогресивне оновлення системи освіти кожної держави починається із забезпеченням її якості. Країна може досягти значного поступу на світовій освітній арені лише за ефективною системою підготовки компетентних фахівців, насамперед учителів, спроможних відповідати на виклики сьогодення та швидко реагувати на трансформації, що відбуваються в європейському освітньому просторі.

Українська освіта перебуває на шляху євроінтеграційних змін та оновлень. Характерною

тенденцією даного етапу є, з одного боку, усвідомлення власного національного досвіду, порівняння його із кращими європейськими зразками, з іншого – аналіз і виокремлення ефективних моделей європейської освіти, передових ідей і концепцій, їхня адаптація до потреб національної освітньої системи. З огляду на вищесказане, цікавим для нашого наукового пошуку є освітній досвід сусідніх європейських країн, зокрема Республіки Польща.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізу систем європейської педагогічної освіти

й обґрунтуванню нових підходів до модернізації системи професійної підготовки вчителів в Україні присвячено дослідження багатьох науковців. Зокрема, Т. Кристопчук досліджувала тенденції розвитку педагогічної освіти у країнах Європейського Союзу (далі – ЄС); тенденції реформування середньої освіти англomовних країн розглядала А. Сбруева; О. Локшина – тенденції розвитку шкільної освіти у країнах ЄС; модернізацію педагогічної освіти в європейському освітньому просторі висвітлювала у своїх працях Н. Авшенюк. Упродовж останніх десятирічь здійснені ґрунтовні дослідження, предметом яких були різні аспекти професійної освіти в Республіці Польща: А. Василюк (професійно-педагогічна підготовка вчителів), Л. Гриневич (тенденції децентралізації управління базовою освітою), Т. Десятов (розвиток сучасної системи неперервної освіти); І. Ковчина (реформування загальної середньої і педагогічної освіти), Р. Мушкета (підготовка вчителів фізичного виховання); Н. Ничкало (розвиток польської педагогічної науки); Г. Ніколаї (розвиток музично-педагогічної освіти); В. Пасічник (система підготовки вчителя історії); Ю. Янісів (розвиток інноваційних процесів у вищій педагогічній освіті) та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У час глобалізаційних змін вища освіта стає пріоритетною галуззю на шляху цивілізаційного розвитку. Якість освіти, якість підготовки фахівців стають пріоритетними завданнями кожної європейської країни, яка прагне ввійти до кращих світових освітніх рейтингів, відігравати важливу роль у світовому освітньому просторі. Досвід європейських країн є цінним у модернізації української системи освіти. Важливими й актуальними залишаються проблеми професійної підготовки вчителів у контексті забезпечення її якості.

Мета статті – здійснити аналіз систем внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в Республіці Польща, розкрити головні виклики щодо якості професійної підготовки майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. У контексті нашого дослідження проблеми якості професійної підготовки майбутніх учителів уважаємо за доцільне акцентувати увагу на проблемі якості вищої освіти. У Декларації, ухваленій Міжнародною конференцією з вищої освіти, зазначено, що якість освіти – це поняття, яке охоплює всі аспекти діяльності закладу вищої освіти: навчальні й академічні програми, наукову і дослідницьку роботу, професорсько-викладацький склад і студентів, навчально-матеріальну базу і ресурси [1, с. 171]. Досить лаконічне визначення якості освіти сформулювано авторами Національного освітнього глосарія, а саме: «Якість вищої освіти – це характеристика вищої освіти, що відображає відповідність результатів навчання, освітніх процесів та інституційних умов актуальним цілям розвитку особи та

суспільства» [2, с. 66]. З огляду на представлені підходи до тлумачення поняття «якість освіти», у педагогічній науці сформувався комплексний підхід до розуміння даного поняття, відповідно до якого, за визначенням ЮНЕСКО [3], якість освіти включає такі елементи: гарантована реалізація мінімальних стандартів освіти; здатність ставити цілі в різноманітних контекстах і досягати їх відповідно із вхідними показниками і контекстними змінними; здатність відповідати потребам і очікуванням основних та посередніх споживачів і зацікавлених сторін; прагнення до вдосконалення.

Варто наголосити на тому, що особливий акцент на забезпеченні належної якості освіти зроблено в Болонській декларації. З кожним наступним ухваленням комюніке питання забезпечення якості не лише залишається одним із ключових, воно усталюється, розширюється та деталізується. Вагомим результатом напрацювань стало ухвалення Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості (ESG) у 2005 р., а їхня оновлена версія ухвалена на Єреванській конференції у травні 2015 р. Побудова системи забезпечення якості на основі ESG-2015 є одним із трьох найважливіших пріоритетів розвитку європейського простору вищої освіти [4, с. 14–15]. Зауважимо, що ESG ґрунтуються на таких чотирьох принципах забезпечення якості в ENEA: 1) заклади вищої освіти несуть первинну відповідальність за якість вищої освіти, що надається; 2) забезпечення якості відповідає різноманітності систем вищої освіти, закладів вищої освіти, програм і студентів; 3) забезпечення якості сприяє розвитку культури якості; 4) забезпечення якості враховує потреби й очікування студентів, усіх інших стейкхолдерів і суспільства [5, с. 8].

Як зауважує польський науковець Cz. Kupisiewicz [9, с. 219–220], у ЄС за останні роки визначено чотири напрями змін і модернізації системи педагогічної освіти / підготовки вчителів. Перший напрям – збільшення кількості вчителів із максимально можливими загальними та професійними кваліфікаціями. Другий – контроль і узгодження цілей, змісту, методів і засобів дидактичної та виховної роботи в початкових і середніх школах, отже, і в тих навчальних закладах, які готують учителів. Третій напрям – це навчання, що відбувається у школі та через школу, а не єдине, з яким мали справу в поточній освітній практиці, і не підтримували, так зване паралельне навчання, роль якого останнім часом зростає. Четвертий напрям – надання вчителям кваліфікації, що дозволяє викладати не тільки один предмет (щонайменше два), а також поєднувати цю роботу з орієнтаційною діяльністю та консультуванням.

Окрім того, роль учителя у XXI ст. в об'єднаній Європі є багатомірною і все частіше включає не тільки освітню, але й соціальну, економічну, громадянську та технічну компетентність. Якщо вчителі

зіткнуться з новими викликами, пов'язаними з мінливими соціальними й економічними умовами, то очевидно, що вони повинні скористатися з високоякісної освіти, яка підготує їх до професії в нових суспільних умовах. Учитель має бути підтриманий як на початку професійної діяльності, шляхом стимулювання досвіду, так і впродовж всієї його кар'єри, через різноманітні форми навчання під час роботи та професійного розвитку [10, с. 166].

Заступник міністра науки, заступник державного секретаря Міністерства науки і вищої освіти Республіки Польща Р. Müllera [8] стверджує, що лише найкращі університети готуватимуть учителів. Майбутньому вчителю необхідно буде завершити п'ятирічну єдину магістерську програму. Лише ті університети, які проводять дослідження і використовують новітні наукові досягнення в галузі педагогічної освіти та навчання студентів, матимуть право готувати вчителів. Як бачимо, такі заяви польських високопосадовців освітньої галузі свідчать про пильну увагу до якості підготовки майбутніх учителів.

Польський науковець J. Gołota [6, с. 166] на основі аналізу проекту закону про науку та вищу освіту (2017 р.) вказує на головні акценти, як-от: пропозиції щодо якості підготовки вчителів; концентрація уваги на підвищенні якості підготовки вчителів. Ним зауважено, що пропонується обмежити кількість університетів, які готують педагогів. Нині майже кожний університет має таке право, вищі професійні школи також. Дослідник наводить приклад Фінляндії, де вчительські студії – одні з найпрестижніших і вимогливих напрямів підготовки. У країні є лише кілька університетів із даними напрямами, вступити туди досить складно. Окрім того, важливою вимогою є те, що кожний майбутній учитель має закінчити магістратуру. Після стажування у школі вчителі складатимуть державний іспит. Це стало б умовою для подальшого зростання в обраній професії, а також стратегією держави в підвищенні якості освіти. І, як слушно зазначає J. Gołota [6, с. 167], «фундаментальна істина полягає в тому, що підготовка вчителів має бути іманентною частиною польських освітніх реформ».

Варто зауважити, що система професійної підготовки майбутніх учителів базується на системі забезпечення якості, зокрема внутрішньої.

У польському законодавстві зобов'язання створити внутрішню систему забезпечення якості введено постановою міністра науки і вищої освіти від 12 липня 2007 р. (про освітні стандарти), у п. 3.1 якої зазначено, що ЗВО зобов'язаний забезпечити високу якість освіти, тому метою є створення системи внутрішнього забезпечення якості [11]. У постанові Міністерства науки та вищої освіти від 5 жовтня 2011 р. про умови проведення досліджень у певній галузі та рівні освіти [12] наголо-

шувалося на тому, що внутрішня система забезпечення якості має враховувати всі форми перевірки щодо набутих студентами знань, умінь, навичок, компетенцій. Університети повинні контролювати професійну кар'єру своїх випускників, щоби адаптувати курси й освітні програми до поточних потреб ринку праці.

Окрім того, із 2012/2013 навчального року жоден університет не може проводити освітній процес, якщо в ньому не впроваджено систему внутрішнього забезпечення якості освіти (далі – Система). Система внутрішнього забезпечення якості повинна привести до підвищення рівня культури, а завдяки процедурам зовнішньої перевірки, за які несе відповідальність польський комітет з акредитації, інформуватиме громадськість про ранг підрозділу, який надає освітні послуги. Система базується на вимогах польської акредитаційної комісії та відповідає стандартам, зазначеним у Болонській декларації та документах щодо якості освіти, ухвалених у Бергені 2005 р.

Проаналізуємо загальні положення Системи забезпечення якості освіти в Республіці Польща. Так, метою Системи є:

- підвищення якості освіти, що розуміється як рівень досягнутих результатів навчання та якісного рівня освітніх процесів, що реалізуються для досягнення цих результатів;

- підвищення якості організації праці, а саме якості внутрішніх процесів, що відбуваються в університеті, що забезпечують якісну освіту, задоволення працівників і студентів, робочу атмосферу й ефективність, підносять реноме університету, економічні результати та формування культури якості в університеті.

Окрім того, Система включає підвищення якості освіти й організації роботи в усіх підрозділах, що залучені до функціонування університету: 1) результати навчання й освітні програми; 2) організації й освітні умови; 3) якість викладачів; 4) поточну роботу і розвиток викладачів, адміністративних працівників; 5) наукові дослідження і розробки університету; 6) співпрацю із зовнішніми зацікавленими сторонами; 7) організацію й умови праці в університеті; 8) контроль за професійною кар'єрою випускників університету.

Водночас Система охоплює системи факультетів щодо забезпечення якості освіти, якщо вони не суперечать уставним положенням.

Запровадження положень Системи використовується, зокрема, для вимірювання, моніторингу, аналізу якості підготовки фахівців і організації роботи в контексті: 1) університетських програм, пропонує університетом; 2) задоволення потреб і очікувань студентів; 3) реалізації прав і обов'язків працівників; 4) внесення змін у процес навчання відповідно до думки випускників та інших зацікавлених сторін; 5) розроблення,

затвердження, запровадження й оцінювання ефективності заходів щодо вдосконалення.

Відповідальність за ефективне функціонування Системи покладається на: ректора; проректора, який відповідає за навчальну роботу; координатора університету з питань якості освіти; аналітиків; Раду університету з якості навчання; деканів; координаторів із факультетів та інших організаційних підрозділів університету; ради факультетів; ради з якості навчання інших організаційних підрозділів університету. ІТ-підтримку Системи забезпечує: Інформаційний центр університету (далі – ІЦУ) й Університетський центр сучасних технологій навчання (далі – УЦСТН).

Висока якість підготовки майбутніх фахівців є результатом спільної роботи та постійного вдосконалення освітніх систем, тому метою є створення умов, які сприяють обміну найкращими практиками та формуванню культури академічної якості за допомогою: проведення та сприяння ініціативам, що підвищують якість освіти; постійного вдосконалення Системи – оновлення й оптимізація наявних процедур; залучення всієї академічної спільноти до поліпшення якості шляхом організації зустрічей, які сприяють обміну досвідом серед представників різних підрозділів університету; створення університетської ради з питань якості навчання та рад факультетів за якістю навчальних рекомендацій у сфері підвищення якості; дотримання фундаментальних академічних цінностей і встановлення міцних зв'язків між членами академічної спільноти; підвищення рівня освітньої діяльності, зокрема стимулювання та заохочення якісного викладання; підтримки навчального процесу за допомогою наукових досліджень; співпраці з іншими університетами й інституціями країни та за кордоном у сфері якості освіти.

Розглянемо як приклад нашого дослідження внутрішню систему забезпечення якості Ягелонського університету (м. Краків). Так, в Ягелонському університеті внутрішня система – університетська система забезпечення якості створена на підставі резолюції про призначення USDJK від 26 травня 2010 р. Особою, відповідальною за належне функціонування Системи, є ректор Ягеллонського університету, який діє через проректорів і повноважних осіб (своїх представників).

У вищезгаданій резолюції зазначено, що метою Системи є: 1) поліпшення навчання; 2) підтримка кадрової політики; 3) формування якісних відносин у навчанні та розбудові університетської культури якості; 4) мотивація викладачів і студентів щодо підвищення якості навчання та самоосвіти; 5) інформування про дидактичну діяльність університету та досягнуті результати навчання; 6) підвищення конкурентоспроможності та привабливості університету і створення ґрунтовних

підстав щодо підтримки високої позиції Ягеллонського університету як на національному, так і на міжнародному рівнях [13, с. 1].

Найважливішими завданнями, які визначено в постанові USDJK, є розроблення політики постійного підвищення якості освіти, підготовки фахівців, створення процедур, пов'язаних з освітніми програмами навчання, оцінювання успішності студентів, оцінка викладацького колективу, збір, обробка й аналіз даних про освітню діяльність та її результати [13, с. 2].

Так, зокрема, в Ягелонському університеті існує система оцінювання освітніх програм. Оцінка проводиться після закінчення кожного навчального року, її результати є основою для вдосконалення моделі підготовки фахівців, зокрема й майбутніх вчителів. Оцінка складається з таких елементів, як: результати навчання; процес навчання, що відповідає результатам навчання; ступінь досягнення навчальних результатів упродовж і після завершення навчання [7]. Університет також приділяє велику увагу проведенню циклічних досліджень, спрямованих на оцінку окремих аспектів підготовки майбутніх фахівців. Залучення студентів, викладачів і випускників університету до дослідження дозволяє покращити якість освіти, постійно вдосконалювати умови навчання та роботи в Ягелонському університеті, визначати найвідповідніші форми дидактичних занять, викладацької діяльності, розширити пропозиції університету щодо підготовки фахівців.

Як зазначалося вище, університети зобов'язані забезпечувати високу якість освіти за всіма напрямками підготовки та на всіх освітніх рівнях. Окрім того, для підвищення якості підготовки фахівців університети створюють свої внутрішні системи моніторингу якості освіти. Ягелонський університет є гарним прикладом того, наскільки динамічно може працювати така Система, скільки користі вона може принести як університету загалом, так і його працівникам, а насамперед студентам – майбутнім фахівцям.

Висновки. Отже, якість професійної підготовки майбутніх учителів корелює із цілісною системою забезпечення якості, як внутрішньої, так і зовнішньої, та перебуває з нею в тісному зв'язку. Адже якість освітніх програм, якість освітнього середовища, професіоналізм викладачів, матеріально-технічне забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів безпосередньо впливають на якість кінцевого освітнього продукту – якісно підготовленого компетентного вчителя. Українська система освіти впевнено крокує шляхом забезпечення якості, отже, досвід країн, які вже виробили, апробували та визначили кращі моделі професійної підготовки фахівців у контексті забезпечення якості, стає цінним уроком у проведенні реформ і вдосконаленні в освітній сфері.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в дослідженні інноваційних форм і методів, які сприятимуть якісній професійній підготовці майбутніх учителів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / за ред. В. Кременя. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. 384 с.
2. Національний освітній глосарій: вища освіта / за ред. Д. Табачника, В. Кременя. Київ : Плеяди, 2011. 100 с.
3. Реформа и развитие высшего образования : программный документ. Париж : ЮНЕСКО, 1995. 172 с.
4. Система забезпечення якості освіти в Україні: розвиток на засадах європейських стандартів та рекомендацій : посібник / за ред. В. Кухарського, О. Осередчук. Львів : В-во ЛНУ ім. Івана Франка, 2018. 248 с.
5. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Київ : ТОВ «ЦС», 2015. 32 с.
6. Golota J. Wokół teoretycznych i praktycznych koncepcji kształcenia nauczycieli w Polsce w świetle reform oświatowych. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Т. Шевченка*. Серія «Педагогіка». 2018. Вип. 9. С. 162–168.
7. Jakości kształcenia na UJ. URL: <https://jakosc.uj.edu.pl>.
8. Müller Piotr. Kształcenie nauczycieli po nowemu. URL: <https://www.rp.pl/Edukacja/303079914-Piotr-Muller-Kształcenie-nauczycieli-po-nowemu.html> (дата звернення: 12.03.19).
9. Kupisiewicz Cz. Dydaktyka ogólna. Warszawa : Oficyna Wydawnicza GRAF PUNKT, 2000. 304 s.
10. Raport Eurydyce: Systemy edukacji w Europie, stan obecny i planowane reformy. Bruksela : Wydawnictwo Komisji Europejskiej, 2008.
11. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki. *Dziennik Ustaw*. 2007. № 164. Poz. 1166.
12. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia. *Dziennik Ustaw*. 2011. № 243. Poz. 1445.
13. Uchwała № 33/VI/2010 Senatu UJ z dnia 26 maja 2010 r. w sprawie utworzenia i wdrążania Uczelnianego Systemu Doskonalenia Jakości Kształcenia na UJ.

COMPETENCE ORIENTED TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR PROFESSIONAL PURPOSES

ЗАСТОСУВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

The article outlines the scientific approaches to applying pedagogical innovative technologies in teaching foreign languages for professional purpose; it was revealed the essence of the concept "pedagogical technologies" and its multiplicity and complexity has been proved. Competence oriented technologies are considered as a way to implement a system of successive deployment of educational activities aimed at the future profession and put the personality of the learner in the centre of the entire educational system, assure comfortable, non-conflict and safe conditions for his development and realization of his natural potential. It is stated that during the process of training future specialists by means of the foreign language for professional purposes technologies are similar and classified according to certain features and properties as for goals, content, forms, methods and means of learning. They promote professional mobility and adaptability to socio-economic changes and individual peculiarities of future professionals. All of them are applied at the foreign language lessons according to the topics, goals and requirements specified in the state standard of higher education and foreign language for professional purpose programs. The main tasks and methodical techniques used at the lessons forming foreign language professional competencies have been characterized. The article notes that development of foreign language communication skills by means of learning technologies includes the development of speech, language, socio-cultural, educational and cognitive competences. The main effective methods and interactive forms of education organization have been given and their importance to develop communicative, organizational and professional skills has been defined.

Key words: competence oriented technologies, foreign language for professional purposes, communicative competences, education methods, foreign language communication, professional skills.

У статті окреслені наукові підходи в застосуванні компетентісно орієнтованих тех-

нологій під час викладання іноземної мови за професійним спрямуванням, визначено сутність поняття «педагогічні технології» та доведена його багатозначність і складність. Компетентісно орієнтовані технології розглядаються як спосіб реалізації системи послідовного розгортання професійно орієнтованої навчальної діяльності та ставлять у центр всієї освітньої системи особистість того, хто навчається, забезпечення комфортних, безконфліктних і безпечних умов його розвитку та реалізації його природного потенціалу. Зазначається, що у процесі підготовки майбутніх фахівців засобами іноземної мови за професійним спрямуванням навчальні технології за своїми цілями, змістом, формами, методами та засобами навчання є подібними і класифікуються за певними ознаками та властивостями. Вони сприяють професійній мобільності й адаптованості до соціально-економічних змін та індивідуальних особливостей майбутніх фахівців. Усі вони застосовуються на заняттях іноземної мови відповідно до тематики, мети та вимог, які зазначені в державному стандарті вищої освіти та програмах з іноземної мови за професійним спрямуванням. Охарактеризовано основні завдання та методичні прийоми, які використовуються на заняттях для формування іншомовних професійних компетенцій. У статті наголошується на тому, що розвиток іншомовної комунікативної компетенції засобами навчальних технологій передбачає розвиток мовленнєвої, мовної, соціокультурної, навчально-пізнавальної компетенції. Наведено основні ефективні методи й інтерактивні форми організації навчання, визначено їхнє значення в розвитку комунікативних, організаційних і професійних навичок.

Ключові слова: компетентісно орієнтовані технології, іноземна мова за професійним спрямуванням, комунікативні компетенції, методи навчання, іншомовне спілкування, професійні навички.

UDC 378.016:81–13
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-7>

Boichuk A.P.,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department
of Foreign Languages,
Vasyl Stefanyk Precarpathian
National University

Tytun O.L.,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department
of Foreign Languages,
Vasyl Stefanyk Precarpathian
National University

Sivkovich H.M.,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department
of Foreign Languages,
Vasyl Stefanyk Precarpathian
National University

Introduction. In connection with rapid and radical changes taking place in modern Ukrainian society, the higher education needs to update the content and methods of applying pedagogical innovative technologies in teaching foreign languages. They are the ones meet the needs of upcoming generations, moreover any approaches and style of information presentation are exposed to modernize because of the new opportunities appeared. In this regard it is necessary to direct students' education on the development of solving problems abilities related to their future specialty and to their results presentation by means of foreign languages, that is, the formation of foreign languages professional communication skills.

So, an important task of the professional training by means of foreign languages is the use of teaching competence oriented technologies creating conditions for a new qualitative professional training in compliance with modern market needs.

Theoretical framework and research methods. Technological approaches concerning the professional training organization are considered in the works of such scientists as Y. Babanskyi, V. Bernardchik, V. Bepalko, L. Fridman, T. Kudriavtseva, M. Makhmutova, N. Talyzina, A. Verbytskyi. and other psychologists and educators. The term "pedagogical technology" is used by such scholars as B. Lykhachov, V. Monakhov, P. Pikasytyi, M. Savina, I. Ziazun.

Novelty of research. Despite the activity of scientific analysis in the field of professional training the aspects of higher education that are focused on lab our market needs remain insufficiently studied. Such direction of studying as using competence oriented technologies in teaching foreign languages for professional purposes was not the subject of separate conceptual research. Therefore, the relevance of the above mentioned problem and the training of future specialists in accordance with modern requirements and needs is undeniable.

The aim of this study is to consider scientific approaches concerning the application of competence oriented technologies at the lessons of foreign languages for professional purposes.

Results. In accordance with the goal of teaching a foreign language for professional purposes competence oriented technologies are means and methods used for profession oriented foreign language studying. Interactive technologies and teaching methods create the necessary preconditions for the development of students' speech competence, the ability to improve the professional and general culture of communication.

According to terminology dictionaries learning technology is seen as a way of implementing the content of training provided by curricula, that is a system of forms, methods and means of instruction, which provides the most effective achievement of certain educational goals [3, p. 29]. Scientists consider: technology to be an algorithm for the interaction of participants in the educational process, which leads to the achievement of the learning goal; teaching technology to be a scientific discipline that is engaged in the optimization of the didactic process [4].

The term "pedagogical technology" is also used in the field of education. It (education technology) appeared in pedagogical editions in the 1960^s. In the United States the journal 'Pedagogical Technology' has been published since 1961, in the United Kingdom there is 'Pedagogical technology as a learning process' published since 1964, in Japan they have "Pedagogical Technology" published since 1965, and the first edition of "Italian Journal of Educational Technology" came to light in 1971. The word "technology" comes from the Greek words *techne* – skill and *logos* – doctrine. Therefore, the term "pedagogical technology" is considered as a doctrine of pedagogical art, skill.

There is no unanimity among researchers in the approaches to understanding the concept of "pedagogical technology". In keeping with P. Podkasytyi pedagogical technology is a combination of values, principles, rules in didactic practice [5]. V. Bepalko identifies pedagogical technologies with didactic systems [1]. Pedagogical technologies are considered by O. Kozireva as complex and open systems of methods and techniques united by priority educational and

developmental goals, conceptually interconnected tasks, content, forms and methods of the educational process organization, which eventually creates a certain set of conditions for the students development [6]. In accordance with I. Ziaziun the conventional interpretation of pedagogical technology indicates the systematic set and order of functioning of all personal, instrumental and methodological means necessary to achieve pedagogical goals [2].

Summarizing the approaches to the concept of 'pedagogical technology' we can conclude that there are several different positions in understanding and using this term:

- pedagogical technology as the development and application of teaching tools, equipment and means for the educational process;
- pedagogical technology is an organized and purposeful process of pedagogical influence on the educational process;
- pedagogical technology is a new type of teaching aids;
- pedagogical technology is considered as a process of communication or a way of fulfilling an educational task which involves the use of system analysis to improve the quality of the learning process.

Thus, scientists consider pedagogical technology as a systematic method for the creation, application and definition of the whole teaching and learning process taking into account technical and human resources and their interaction, which aims to optimize forms of education. It is believed that pedagogical technology is a collection of reproduction means and methods for theoretically grounded learning and education processes, which allow implementing the educational goal successfully. Pedagogical technology consists of describing the ways of activity (didactic processes), the conditions in which this activity should be implemented (organizational forms of training), and the funds for this activity implementation.

It should be noted that during the process of training future specialists by means of the foreign language for professional purposes technologies are similar and classified according to certain features and properties as for goals, content, forms, methods and means of learning, for example:

- by the essential and instrumentally significant properties;
- by level of application: general-pedagogical, methodical (subject) and local (modular) technologies;
- by the nature of the content and structure: educational, religious, general education and profession oriented, humanitarian and technocratic, branch, subject, complex and mono-technologies;
- by type of organization and management of cognitive activity;
- by categories of those who study: traditional educational technology designed for a sufficient level of the learner's success; advanced technology for

in-depth study of the subject; technologies of compensatory learning;

- by type of the study goals: information-developing (cognitive) technologies; those ones focused on the constant assimilation of a significant amount of information, the formation of a clear system of knowledge, acquiring and free operation of knowledge;

- by focusing on the development of mental activity (developmental problem education);

- activity technologies focused on mastering the methods of professional and educational activity (contextual studies, modeling of professional activity in the educational process);

- person oriented technologies, aimed at the development of personality, in particular at the formation of personality activity in the educational process.

The process of professional foreign language learning has some difficulties. Teaching “Foreign Language for Professional Purpose” provides for a sufficiently high level of students’ language proficiency. That is why competence oriented technologies put the personality of the learner in the center of the entire educational system, assure comfortable, non-conflict and safe conditions for his development and realization of his natural potential.

We consider competence oriented technologies in the training of specialists as a way of implementing a system for the consistent deployment of profession oriented learning activities. It is aimed at outlining the goals set in the context of the market orientation of the educational process for the effective implementation of professional activities, creative self-development and professional self-improvement of future specialists. They also promote professional mobility and adaptability to socio-economic changes and individual peculiarities of future professionals.

So, the desire to improve the quality of knowledge of foreign languages for further professional activities and compliance with the requirements and needs of the modern labor market necessitates the improvement of the educational process using the competence oriented technologies. In turn, they should be aimed at the formation of professional competences, the development of professional motivation, the value perception of their own work results. All of them are applied at the foreign language lessons according to the topics, goals and requirements specified in the educational standard of higher education and foreign language for professional purpose programs. Development of communication skills by means of foreign languages includes the development of speech, language, socio-cultural, educational and cognitive competences.

Scholars emphasize the application of a competence approach in designing a paradigm of modern education. According to the ideas of the competence approach not only the formed competencies have educational value. Mastering the methods of their

obtaining, the ability to understand the need for new knowledge, as well as the ability to solve complex situations and tasks quickly, effectively, independently or in conjunction with other people contribute to the future professionals development such qualities as:

- professional motivation;

- professional independence;

- creativity;

- analytical and forecasting abilities in the evaluation of the results of professional activity;

- need for mastering additional professional functions and competencies.

At the present stage the modernization of the teaching foreign languages process for professional purposes in higher education continues as an active search for ways to improve it. Therefore, the involvement of modern competence oriented forms, methods and technologies of training for the improvement of professional communication skills provides the mutual interaction between the theoretical and practical training of students. Effective methods in teaching a foreign language are cases, a method for analyzing problem situations, methodologies for modeling professional situations, study tours, business games, role-playing games. Implementation of interactive forms of training organization (employment-trip, study-excursion, occupation-role-playing game) enables to optimize the process of communicative and organizational skills formation, to reveal the student's personal (creative) potential; to promote the development of personal professional qualities; to bring theoretical knowledge to real professional activity; to use interdisciplinary connections, attracting knowledge from various educational subjects.

These methodical ways of work are used for the students’ development of communicative skills getting acquainted them with the peculiarities of linguistic behavior in a particular communicative situation; mastering new lexical and grammatical units; working out the language patterns of typical dialogues individually or in group; learning to respond to certain replies; activating the use of language cliches; conducting dialogues based on the situation in accordance with the theme of the project; conducting discussions on specific topics; learning to make up dialogues and monologues using visual aids; simulating different communication situations. Finally, students present the projects at the student conference.

There are also effective educational methods to form a professional consciousness of future specialists: understanding specific students’ worldview concepts; appealing to their emotionally sensual sphere; persuasion on specific examples; the positive qualities of the teachers they are trying to instill in students. Such tasks as projects during independent work form the valuable attitude of students for studying and future profession, self-education skills, instills a culture of mental work and prepare for self-improvement

in the future, promotes a steady need for the acquisition of knowledge, skills and abilities, development of cognitive and research activity.

It should be emphasized that the following tasks are solved at the integrated foreign language lessons:

- development of the ability to read in depth, understanding the original foreign text of professional orientation;

- vocabulary and intense activation of the professional lexical items accumulated in the previous stages of studying;

- development of discussion and communication skills;

- mastering skills of writing professional documentation and improvement of professional qualities.

All of the above methods and learning technologies are mainly aimed at developing the skills of speaking a foreign language, the ultimate goal of which is to achieve professional communicative competences. One of the main tasks of competence oriented technologies is mastering of all foreign language cultural aspects through communication. Moreover communication is used as a method of education, getting knowledge and learning development. The process of teaching foreign language communication is a model of the real communication process in accordance with the following features: motivation, purposefulness, informativeness, novelty, situationality, functionality, the nature of the interlocutors interaction, the system of linguistic means. This creates conditions for communication that is adequate and real. Successful mastering of skills and their use in conditions of real communication is provided.

Conclusions. The increased professional requirements for graduates and the realities of life challenge the teachers for further studying the most effective learning techniques and technologies and implementation them into the training process combining traditional and innovative methods in teaching. Analyzing all the above mentioned we can conclude that there are important teaching methods for the students training at the lessons of foreign language for professional purpose with the use of competence oriented technologies. So, they are:

- reproduction of real working conditions;

- learning market mechanisms in developing modern learning activities;

- professional personality of the future specialist;

- professional motivation;

- development of creativity, professional responsibility and professional independence;

- conformity of organizational teaching forms and means to the content of competence training as for forming personal, methodological and professional competencies.

In addition, educational and production communication tasks should be similar to the real task characterizing specific activities. In our opinion they can be:

- stereotyped tasks with a specific algorithm which involve the execution of tasks in exact accordance with the requirements of specific documents;

- diagnostic tasks which involve the analysis of the situation and the choice of a solution from a certain number of possible predetermined options;

- creative tasks that involve the “originality” of thinking, cognitive activity of a specialist as for an independent choice of method to solve the problems.

Thus, the use of active competence oriented teaching technologies at the lessons of foreign language for professional purpose leads to the development of communicative competences and aims at creating motivation to study foreign languages.

REFERENCES:

1. Беспалько В. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.
2. Педагогічна майстерність : підручник / І. Зязюн та ін. ; за ред. І. Зязюна. 2-ге вид. допов. і переробл. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
3. Короткий словник актуальних педагогічних термінів / упор. Н. Флегонтова. Київ : КНУТД, 2013. 55 с.
4. Ортинський В. Педагогіка вищої школи. Види педагогічних технологій. URL: http://pidruchniki.com/17190512/pedagogika/vidi_pedagogichnih_tehnologiy.
5. Підкасистий П. Педагогіка : навчальний посібник для студентів педагогічних вузів і педагогічних коледжів. Москва : Педагогічне товариство Росії, 1998. 640 с.
6. Селевко Г. Современные образовательные технологии. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ КВАЗІПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ ІЗ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

ORGANIZATION OF QUASI-PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE EDUCATORS OF GIFTED CHILDREN IN PRACTICAL CLASSES ON PEDAGOGICAL DISCIPLINES

Стаття присвячена актуальній проблемі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку обдарованості дітей як окремого напрямку професійної педагогіки. Обґрунтовано необхідність набуття студентами комплексу якостей і навичок, необхідних для виявлення та розвитку обдарованості дітей. Представлено авторське визначення поняття «підготовка майбутніх вихователів дошкільної освіти до роботи з обдарованими дітьми». Показано значення включення здобувачів вищої освіти у квазіпрофесійну діяльність у контексті їх підготовки до роботи з обдарованими дітьми, у процесі якої створюються умови для набуття ними спеціальної компетентності. Встановлено, що вироблення практичних навичок і поглиблення професійних якостей студентів на основі засвоєних науково-методичних засад обдарованості є обов'язковим елементом спеціальної компетентності майбутніх вихователів обдарованих дітей. Показано значення квазіпрофесійної діяльності загалом і ділових ігор зокрема під час підготовки майбутніх учителів до розвитку обдарованості дітей. Розкрито освітній потенціал практичних занять із педагогічних дисциплін у процесі підготовки майбутніх вихователів обдарованих дітей. Зазначено організаційно-методичні особливості проведення практичних занять. Презентовано авторську структуру практичного заняття й алгоритм, який включає методи навчання і види роботи студентів на різних етапах підготовки та проведення такої форми навчання в закладі вищої освіти. Зроблено акцент на підготовчій роботі студентів до практичного заняття, від якості якої залежать результати їхньої навчально-пізнавальної діяльності. Представлено різні види самостійних творчих завдань, які студенти виконують як під час підготовки, так і безпосередньо на практичному занятті. Велике значення надається діловим іграм, інноваційним методам навчання, філософським вправам, які сприяють розвитку професійних якостей майбутніх педагогів обдарованих дітей.

Ключові слова: обдарованість, обдарована дитина, підготовка майбутніх вихователів до роботи з обдарованими дітьми, квазі-

професійна діяльність, практичне заняття, ділова гра.

The importance of preparing future educators of institutions is substantiated pre-school education to the development of giftedness of children as a separate direction professional pedagogy. The arguments according to the need of the development of requirements and complex of qualities and skills for identifying and developing of children's giftedness by the future teachers, starting with teachers of preschool education institutions, are given. The author defines the concept of "preparation future educators of pre-school education to work with gifted children". The value of inclusion of higher education applicants in quasi-professional is shown activities in the context of their preparation for work with gifted children, during which conditions for obtaining special competence are created. Installed that development of practical skills and deepening of professional qualities of students on the basis of the learned scientific and methodological principles of giftedness is obligatory an element of the special competence of future educators of gifted children. Different types of independent creative tasks are presented students perform both during training, and directly on a practical basis occupation. The significance of quasi-professional activity in general and business games in particular during the preparing the future teachers for the development of children's giftedness is revealed.

The educational potential of practical classes on pedagogical disciplines in the process is revealed the training of future educators of gifted children. The organizational-methodical features of conducting practical classes. Presented is author's the structure of a practical class and an algorithm that includes teaching methods and types work of students at different stages of preparation and conducting of such form of training in a higher education institution. The emphasis is on the students' preparatory work practical lessons, the quality of which depends on the results of their training-cognitive activity. Of great importance is business games, innovative teaching methods, philosophical exercises that promote the development of professional qualities of future educators gifted children.

Key words: talent, gifted child, preparation of future educators to work with gifted children, quasi-professional activities, practice session.

УДК 378.016: [373.2.035: 159.928]
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-8>

Демченко О.П.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної
та початкової освіти
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Упровадження особистісно орієнтованої парадигми й інклюзивного підходу в закладах дошкільної / загальної середньої освіти зумовлює перегляд мети та змісту підготовки майбутніх педагогів. У такому контексті засвоєння студентами загальних закономірностей розвитку й виховання дітей на кожному віковому етапі є лише базовим, але недостатнім теоретичним підґрунтям для здійснення про-

фесійно-педагогічної діяльності в умовах реформування системи освіти. Майбутні педагоги мають усвідомити «професійну аксіому», що в дитячому колективі серед своїх вихованців вони фактично не матимуть жодної «типової дитини», яка б перебувала на середньому рівні розвитку й відповідала узагальненому психолого-педагогічному портрету дошкільника / молодшого школяра. Реалії освітньої практики показують, що досить велика частка дітей

за багатьма показниками соціального, психічного, інтелектуального та фізичного розвитку має відхилення від умовної вікової норми в бік зменшення чи збільшення. Однією з категорій дітей, розвиток яких не відповідає «стандарту нормальності», є талановиті й обдаровані особистості.

Відповідно до цього, необхідно усунути традиційну орієнтованість професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої освіти на вироблення у студентів готовності до організації освітнього процесу загалом, роботи з так званою «абстрактною дитиною» / «середньою особистістю». Варто відкоригувати зміст освітніх програм, заклавши в них теоретично-методичний контент для формування в майбутніх вихователів / учителів здатності бачити в кожній дитині неповторну особистість і адекватно сприймати «нетиповість», для засвоєння ними системи спеціальних психолого-педагогічних знань і розвитку вміння виявляти індивідуальні особливості й потреби вихованця, створювати сприятливу траєкторію для його особистісного становлення та самореалізації.

Щоби не втратити сенситивні періоди для розгортання потенціалів обдарованих дітей, необхідно здійснювати «психолого-педагогічну селекцію» та виявляти прояви обдарованості з раннього віку. Тому відповідні зміни до освітніх програм, пов'язані з формуванням готовності до роботи з обдарованими дітьми, необхідно ввести, починаючи з підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

З огляду на це, окремим напрямом професійної педагогіки вважаємо розроблення і впровадження системи підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи зі здібними й обдарованими дітьми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Апелювання до пострадянського наукового дискурсу з підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю до різних напрямів професійної діяльності дозволило зробити декілька важливих узагальнень.

По-перше, констатуємо, що започатковані експериментальні розвідки, присвячені окремим аспектам формування педагога обдарованих дітей, авторами яких є українські (О. Антонова, О. Ващук, В. Демченко, Ю. Клименюк, Л. Корецька, Д. Корольов, Л. Мерва, О. Петрович, Л. Радзіховська, Р. Семенова, Г. Тригубець, В. Ушмарова, М. Федоров, М. Шемуда, О. Черншов та ін.), білоруські (Є. Алехнович, Я. Коломінский, Є. Панько, Т. Поздєєва, Н. Старжинська, О. Чеснокова й ін.), латвійські (Р. Бебре, М. Віднере, І. Жогла, Т. Коке, Ю. Стабиниш, С. Тубеле й ін.), російські (С. Маркова, Л. Радзіховська, Г. Тарасова, І. Ушатікова, В. Юркевич та ін.) учені.

Хоча такі теоретичні узагальнення й методичні розробки спрямовані передусім на підготовку май-

бутніх учителів до роботи з учнями різного віку під час вивчення окремих предметів, низка загальних положень може бути реалізована у процесі формування готовності до роботи з обдарованими дітьми різних вікових груп у всіх категоріях фахівців психолого-педагогічного профілю. Так, І. Ушатікова [15] визначила перелік якісних характеристик педагога обдарованих дітей, набуття яких, на наше переконання, є також обов'язковим для майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

По-друге, є праці науковців (Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богиніч, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Зданевич, О. Кононко, К. Крутій, Н. Лисенко, В. Майборода, М. Машовець, М. Олійник, Т. Поніманська, О. Проскура, І. Рогальська-Яблонська, Т. Танько й ін.), присвячені професійному розвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти. Автори обґрунтовують умови та пропонують інноваційні методики формування якостей, необхідних як кожному сучасному педагогу, так і вихователю обдарованих дітей. Запровадження інновацій у підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в сучасній вищій школі сприятиме якісному покращенню підготовленості студентів до професійної діяльності загалом і до роботи з обдарованими дітьми зокрема. Провідні вчені в галузі професійно-педагогічної освіти майбутніх дошкільних педагогів [1] суттєво змінюють тактику організації освітнього процесу у ЗВО, реалізація якої також сприятиме набуттю студентами компетентностей, необхідних для ідентифікації проявів обдарованості в дошкільників, і створенню умов для розгортання потенціалів талановитих дітей.

По-третє, виявлено наукові розробки, у яких дослідницька увага зосереджена на вивченні окремих аспектів підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до організації різних напрямів професійної діяльності, спрямованої на творчий розвиток дітей: музично-педагогічної діяльності (Р. Савченко); з розвитку художніх здібностей (Г. Борин); з формування художніх і конструктивних умінь (Н. Голота); із включення в художньо-естетичну діяльність (Н. Колесник); з розвитку творчості на заняттях із художньої праці (Т. Коломієць), засобами авторської казки (М. Замелюк), художньо-естетичного середовища (О. Дронова), театральномовленнєвої (Н. Сиротич) і образотворчої діяльності (К. Ющенко) тощо. Так, за твердженням Р. Савченко [14], серед завдань вихователів закладів дошкільної освіти важливим є розвиток музичних здібностей дітей, високій рівень сформованості можна вважати проявом обдарованості. Тому актуалізується проблема формування професійної, зокрема музично-педагогічної компетентності фахівців сучасної системи дошкільної освіти – вихователів і музичних керівників дошкільних навчальних закладів.

По-четверте, проведено окремі дослідження, метою яких є обґрунтування теоретико-методичних засад підготовки до роботи з розвитку обдарованості дітей дошкільного віку магістрів дошкільної освіти (Л. Руденко) і сімейних вихователів (О. Грисюк); до розвитку професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів ЗДО, високий рівень якого є однією з умов успішної організації роботи з обдарованими дітьми (О. Листопад) тощо. Зокрема, Л. Руденко [13] наголошує на необхідності підготовки магістрів дошкільної освіти до розвитку дитячих обдарувань, розглядаючи її як невід'ємну складову частину їхньої професійної підготовки.

Оцінюючи позитивно названі тенденції, водночас зазначимо, що такі теоретико-методичні напрацювання ще не оформилися в цілісний напрям педагогічної освіти та лише перманентно запроваджуються у практику вищої школи. З огляду на це, проблема підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми із проявами різних видів обдарованості потребує системного теоретичного розроблення та впровадження у практику всіх закладів вищої педагогічної освіти.

Мета статті – розкрити значення й особливості організації квазіпрофесійної діяльності майбутніх вихователів обдарованих дітей на практичних заняттях із педагогічних дисциплін у контексті їхньої підготовки до роботи з обдарованими дітьми.

Виклад основного матеріалу. На думку вчених, підготовка майбутніх дошкільних педагогів є багатофакторною структурою, головне завдання якої полягає в набутті кожним студентом особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, постійно зростаючому інтересі до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також у розвитку успішності в діяльності [11, с. 101]. Підготовку майбутніх дошкільних педагогів вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з обдарованими дітьми визначаємо, з одного боку, як *складову частину загальної підготовки*.

Із другого боку, вважаємо її *окремою теоретико-методичною системою* в контексті загальної підготовки. Обґрунтування її елементів (мета, умови, етапи, форми і методи, результат) ускладнюється низкою *чинників*: неоднозначністю трактування самого феномену обдарованості та пояснення його природи, різними підходами до визначення структури обдарованості; дискусійністю понять «обдарована дитина» і «дитяча обдарованість»; відсутністю чіткого переліку ознак обдарованості; недостатньою розробленістю діагностичного інструментарію щодо виявлення проявів різних видів обдарованості в кожній віковій групі; наявністю протилежних позицій «усі діти потенційно обдаровані» – «обдаровані лише невелика частка осіб у віковій вибірці»; помилковістю ідентифікації дитини навченої / соціалізованої як

обдарованої; неоднозначністю думок щодо того, з якого віку можна називати особистість обдарованою; побутуванням низки стереотипів у ставленні до обдарованих дітей, їхньому навчанні й вихованні; домінуванням думки, що всі обдаровані – успішні; ігноруванням особливих потреб і проблем обдарованих дітей тощо.

Виходячи з позитивного досвіду підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи з обдарованими дітьми, що склався в низці розвинених країн світу та Європи, таку роботу в нашій країні треба здійснювати комплексно, одночасно за декількома напрямками, серед яких такі:

1. Запровадження підготовки педагогів обдарованих дітей як окремої спеціалізації чи додаткової спеціальності. У контексті реформування вищої педагогічної освіти внесені зміни в перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти [12]. Так, освітні програми здобуття вищої освіти за спеціальностями 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта», 016 «Спеціальна освіта» передбачають підготовку із другої спеціальності або додаткової спеціалізації для здобуття відповідної професійної педагогічної кваліфікації. Проте у визначеному списку спеціальностей / спеціалізацій поки що немає «педагога обдарованих дітей», уведення посади якого може бути перспективою для вдосконалення підготовки фахівців для роботи з обдарованими дітьми.

Погоджуємося з тим, що в контексті впровадження інклюзивної освіти слушно надається додаткова психолого-педагогічна підтримка дітям з особливостями психофізичного розвитку. Для її здійснення у професійній педагогіці започаткована підготовка відповідних фахівців, зокрема асистентів вихователя / учителя. Водночас вважаємо несправедливим, що досі у вітчизняних закладах освіти не введено посади спеціально підготовленого фахівця для роботи з обдарованими дітьми як однією з категорій особистостей з особливими освітніми потребами.

2. Включення у зміст освітніх програм підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю всіх спеціальностей навчальних дисциплін із вивчення науково-методичних основ роботи з обдарованими дітьми. За останніми даними, кількість осіб із проявами різних видів обдарованості може бути до 15–30% від загальної вікової вибірки. Тобто приблизно кожна 5-та – 3-тя дитина у групі / класі може бути потенційно обдарованою. Відповідно до цього, будь-який вихователь / учитель у дитячому колективі матиме талановитих особистостей, для розвитку загальних чи спеціальних здібностей яких йому потрібно мати відповідні знання й навички.

Підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з обдарованими

дітьми необхідно спрямовувати на становлення студентів як суб'єктів / організаторів культурно-освітнього простору для розвитку дитячої обдарованості, вироблення в них фасилітативної позиції та розвиток абнотивності як доміантної якості педагога обдарованих дітей. Педагоги обдарованих дітей у процесі освіти мають сформулювати готовність до:

– здійснення професійної діяльності з виявлення потенційно обдарованих дітей методом спостереження та використання діагностичних процедур у співпраці з іншими суб'єктами освітнього простору, зі створення умов для розкриття їхніх загальних і спеціальних здібностей на тлі всебічного розвитку, для досягнення успіху у відповідних видах діяльності шляхом актуалізації наявних психолого-педагогічних ресурсів і створення додаткових умов;

Надання психолого-педагогічної допомоги обдарованим дітям як особистостям з особливими освітніми потребами у процесі їхньої соціалізації та подолання соціально-психологічних проблем, зумовлених особливістю світосприйняття та поведінки; у налагодженні комунікації з однолітками й дорослими тощо.

Процес підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми передбачає оволодіння ними гуманістичними професійними цінностями, системою інтегрованих філософських і психолого-педагогічних знань про обдарованість, її види та прояви в дошкільному віці; комплексом спеціальних умінь, професійними та соціально зумовленими якостями, що утворюють відповідну компетентність. На лекційних заняттях із психолого-педагогічних дисциплін студенти здебільшого засвоюють систему знань у досліджуваному напрямі – із психології обдарованості, педагогічних засад теорії та технологій організації навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку із проявами різних видів обдарованості. Вони є основою розвитку професійних навичок, обов'язковим елементом відповідної компетентності, але водночас недостатнім. Оскільки компетентність як здатність гнучко і творчо використовувати теоретичні положення у процесі розв'язання педагогічних завдань, пов'язаних із розвитком здібностей обдарованих дітей загалом і вирішенням їхніх соціально-психологічних проблем зокрема забезпечується професійними вміннями і якостями.

Одним зі шляхів досягнення такої мети в контексті підготовки майбутніх педагогів обдарованих дітей в освітньому процесі ЗВО є проведення практичних занять із педагогічних дисциплін. Загальні організаційні вимоги, методика проведення практичних занять розроблені й досить широко представлені в дидактиці вищої школи. Пропонується декілька варіантів структури такої форми навчання, проте викладач може внести

свої корективи, удосконалити її відповідно до вимог компетентнісного підходу і контексту підготовки до роботи з обдарованими дітьми, залежно від специфіки й мети навчальної дисципліни тощо.

На думку Л. Зданевич, термін «практичні заняття» часто надто широко тлумачать, розуміючи під ним усі заняття, проведені під керівництвом викладача і спрямовані на поглиблення науково-теоретичних знань, оволодіння визначеними методами роботи за тією чи іншою дисципліною навчального плану. До практичних занять із майбутніми вихователями авторка відносить не тільки вправи на вирішення завдань за загальнонауковими дисциплінами, а й заняття із психолого-педагогічних дисциплін. На думку дослідниці, практичні заняття є методом репродуктивного навчання, що забезпечує зв'язок теорії та практики, який сприяє виробленню в майбутніх вихователів умінь і навичок застосування знань, отриманих на лекціях і під час самостійної роботи [7, с. 164].

На основі загальних вимог до проведення практичних занять як однієї з форм організації освітнього процесу у вищій школі [8], власного досвіду роботи [6; 10] розроблено й апробовано в системі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з обдарованими дітьми алгоритм їх проведення, який включає етапи, види і методи роботи.

Організація практичного заняття передусім включає *підготовчу роботу* студента на основі заздалегідь розробленої викладачем інструктивної картки, яка є алгоритмом для його самостійної навчально-пізнавальної діяльності. В інструкції подано: цілі, яких повинен досягти студент під час участі у практичному занятті; список основної та додаткової літератури для вивчення теоретичних питань за темою заняття; перелік творчих завдань, рефлексивних вправ та їхній детальний методичний опис.

Завдання, які включені у структуру практичних занять, поділяються на *обов'язкові* для всіх студентів (вивчення літератури й підготовка відповідей на запитання, аналіз освітніх документів і праць класиків педагогіки, створення таблиць і моделей, розв'язання педагогічних завдань, підготовка до участі в ділових іграх, розроблення фрагментів занять, проведення мікродосліджень, створення проєктів тощо) і *за вибором* студента (написання есе і педагогічних казок, створення коміксів і колажів, розроблення рекомендацій тощо). Частина з них, здебільшого індивідуальних, майбутні вихователі цілком виконують у процесі самостійної роботи, презентуючи їх потім на практичному занятті. До деяких завдань, зазвичай групових, проводиться підготовча робота (студенти об'єднуються у групи, вибирають модератора й розподіляють обов'язки, продумують ідею реалізації, шукають необхідну інформацію, готують

потрібні матеріали тощо). Завершення роботи над завданням відбувається безпосередньо на практичному занятті.

Більшість завдань мають *пошуковий і творчий характер*, розроблені на компетентнісній основі, що потребує використання знань у нестандартній пізнавальній чи педагогічній ситуації. Завдяки цьому їх виконання студентами сприятиме розвитку в останніх умінь і якостей, необхідних педагогу обдарованих дітей: критичного мислення, творчості, уміння генерувати ідеї, здатності до імпровізації, варіативності дій тощо.

Інструкцію студенти отримують заздалегідь (приблизно за 2–3 тижні до проведення практичного заняття), тому мають достатньо часу на підготовку складних комплексних завдань. Дотримуючись розробленого алгоритму та методичних рекомендацій викладача, студент організовує власну самостійну роботу з підготовки до практичного заняття, вибирає завдання, регулює її зміст і тривалість, виходячи зі своїх здібностей, інтересів і освітніх потреб.

Представимо методичні особливості організації практичного заняття з педагогічних дисциплін, структура якого містить такі складові частини:

1. Вступна частина (10 хв.): інтерактивна вправа для мотивації студентів, активізації їхньої діяльності, налаштування на роботу, самопрезентації; вступна бесіда з актуалізації опорних знань студентів, повідомленні теми, цілей заняття.

2. Основна частина (60 хв.).

2.1. Теоретичний блок (30 хв.):

– робота здебільшого репродуктивного характеру, яка має на меті обговорення, перевірку й узагальнення теоретичних положень із теми практичного заняття. Вона проводиться декількома способами (за вибором викладача): у малих групах (3–5 осіб) за технологією інтерактивного навчання; виконання студентами тестів; проголошення доповідей; проведення письмової роботи чи написання «педагогічного диктанту» тощо (20 хв.);

– робота проблемного / евристичного характеру з розв'язання суперечних питань, аналізу дискусійних думок, що сприятиме розвитку критичного мислення, виробленню педагогічної позиції студента, засвоєнню демократичних цінностей. Одним зі способів її проведення є виконання однієї з філософських вправ за методикою Хельског, Хансен Г'юро (А. Опитування. В. Відображення досвіду. С. Заяви, аргументи та причини. D. Критерії та погляди. Е. Тлумачення та розуміння. F. Емоції та ставлення. G. Етика моральні дії. H. Людина в контексті пропонованого питання. I. Існування і просвітління) [16]. За вибором викладача на цьому етапі також можна провести фронтальну евристичну бесіду, дискусію, мозковий штурм, вправу «Сім капелюшків» Едварда де Боно [2], застосувати інші інтерактивні / проблемні методи (10 хв.).

2.2. Креативно-практичний блок (30 хв.):

– робота в парах або малих групах (3–5 осіб) із завершення виконання спільного творчого завдання / врегулювання педагогічної ситуації / проведення навчально-педагогічної гри з метою вироблення вмінь використовувати теоретичні знання в умовах квазіпрофесійної діяльності (20 хв.);

– презентація творчих завдань (таблиці, есе, моделі тощо), виконаних за бажанням студента під час самостійної підготовчої роботи (10 хв.).

3. Заклучна частина (10 хв.):

– інтерактивна рефлексивна вправа з метою аналізу та самоаналізу активності студентів на практичному занятті, рівня їхньої задоволеності своєю участю і досягненнями (5 хв.);

– рефлексивна бесіда, спрямована на оцінку та самооцінку рівня засвоєних знань із теми практичного заняття й якості виконаних творчих завдань, виставлення викладачем балів за участь студентів у практичному занятті (5 хв.).

– Основою проведення практичних занять є організація *квазіпрофесійної діяльності* здобувачів вищої освіти як одного з видів контекстного навчання, сутність яких обґрунтовано у працях А. Вербицького [2]. Така діяльність тлумачиться як форма організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у контекстному навчанні, що об'єднує в собі ознаки навчальної та майбутньої професійної діяльності. Суть її полягає в тому, що за допомогою мови навчальної інформації у ЗВО (під час практичних занять, позааудиторної роботи із психолого-педагогічних дисциплін, у наукових гуртках тощо) моделюються умови, зміст і динаміка виробничого процесу (система освіти – сфера духовного виробництва), взаємини зайнятих у ньому людей. Саме квазіпрофесійна діяльність здобувачів вищої освіти у спеціально створених умовах (імітація / відтворення реальних педагогічних ситуацій) сприяє виробленню в них комплексу вмінь, особистісних і професійних якостей, необхідних для успішного здійснення майбутньої професійної діяльності. Системна й алгоритмічно організована викладачем квазіпрофесійна діяльність студентів на практичних заняттях сприятиме виробленню вмінь, необхідних для роботи з обдарованими дітьми, зокрема таких:

– творчо використовувати психолого-педагогічні знання з теорії обдарованості в умовах, наближених до реального освітнього процесу;

– аналізувати педагогічні завдання та ситуації, пов'язані з розвитком і вихованням обдарованих дітей, шукати альтернативні варіанти їх вирішення;

– швидко орієнтуватися й адаптуватися в нових педагогічних ситуаціях, мобільно реагувати на них і оперативно вирішувати проблеми;

- моделювати індивідуальну траєкторію розвитку дитини із проявами обдарованості та розробляти програму її створення;
- підбирати інноваційні методи, прийоми розвитку здібностей і обдарувань дітей, інтерактивні технології для підвищення суб'єктності самої обдарованої дитини у процесі розгортання її творчого потенціалу;
- використовувати доступні та шукати додаткові ресурси (матеріальні, фінансові, інтелектуальні, методичні тощо) у процесі розв'язання педагогічних завдань;
- творчо й оригінально виконувати індивідуальні завдання, проєкти, презентувати результати своєї діяльності у процесі підготовки до роботи з обдарованими дітьми в умовах ЗВО;
- взаємодіяти з однокласниками, студентами інших курсів і спеціальностей, викладачами, педагогами-практиками й іншими учасниками ділової гри у процесі вирішення проблеми, виконання завдань і доручень;
- здійснювати самодіагностику рівня розвитку творчого потенціалу, сформованості професійно-педагогічних якостей на всіх етапах професійної освіти та в педагогічній діяльності;
- оцінювати й аналізувати результативність проведеної розвитково-виховної роботи з обдарованими дітьми, ефективність використаних педагогічних технологій і методів;
- проводити педагогічну рефлексію й оцінювати рівень підготовленості до роботи з обдарованими дітьми;
- моделювати й реалізовувати програму власного професійного й індивідуального вдосконалення [5].

У працях низки дослідників знаходимо методичний опис різних методів, які ефективно апробовані під час проведення практичних занять із педагогічних дисциплін: ділових ігор [4], бліц-гри [7], моделювання і врегулювання педагогічних ситуацій [8], соціоігрових методів [9] тощо. Найбільш повно квазіпрофесійна діяльність розкривається в діловій грі, яка відтворює предметний, соціальний і психологічний зміст реальної професійної діяльності фахівця, задає цілісний контекст його діяльності [3, с. 72]. Під час підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи з обдарованими дітьми розроблені й організовані такі ділові ігри: педагогічна рада у ЗДО «Обдарованість у дошкільному віці: чи можна виявити її прояви?», творчий педагогічний кастинг «Сьогодні креативний студент, завтра – майстер «фабрики творчих індивідуальностей»»; «педагогічний суд» над нетворчим педагогом «Руйнівник дитячої креативності»; співбесіда на заміщення вакансії педагога в інноваційному закладі освіти для обдарованих дітей «Шукаємо абнотивного педагога для обдарованих дітей»; телепередача «Прогноз «педагогічної погоди» в освітньому закладі для обдарованих дітей» тощо.

Висновки. На сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти її важливим напрямом вважаємо здійснення підготовки майбутніх вихователів до роботи з обдарованими дітьми. Педагог обдарованих дітей має володіти низкою специфічних якостей, для формування яких доречно використовувати можливості квазіпрофесійної діяльності. Вона організовується на практичних заняттях із педагогічних дисциплін, що дозволяє забезпечити студентам можливість інтеріоризації здобутих знань у педагогічні цінності, вироблення вмінь і розвитку педагогічних здібностей, необхідних для роботи з обдарованими дітьми.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Беленька Г. Підготовка фахівців для дошкільної галузі: стратегія змін. *Молодий вчений*. 2017. № 3.2 (43.2). С. 1–3.
2. Боно Э. Шесть шляг мышления. Пер. с англ. Минск : Попурри, 2006. 208 с.
3. Вербицкий А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва, 1991. 207 с.
4. Развитие субъектности будущих педагогов в контексте подготовки к работе с одаренными детьми / Е. Демченко и др. *Society, Integration, Education : Proceedings of the International Scientific Conference, May 25th – 26th, 2018*. Rezekne : Rezekne Academy of Technologies, 2018. P. 507–519.
5. Демченко Е., Кепуле И. Формирование креативной компетентности будущих педагогов в контексте подготовки к работе с одаренными детьми. *Молодий вчений*. 2018. № 5.2 (57.2). С. 28–35.
6. Демченко О. Практикум з історії педагогіки : навчально-методичний посібник для викладачів історії педагогіки, на допомогу студентам педагогічних ВНЗ під час самостійного вивчення теоретичних основ, підготовки до семінарських і практичних занять. Київ : Видавничий дім «Слово», 2012. 432 с.
7. Зданевич Л. Бліц-гра як форма проведення практичного заняття з майбутніми вихователями дошкільних навчальних закладів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 30 (83). С. 163–168. URL: [http://www / Pfto_2013_30_28%20\(1\).pdf](http://www / Pfto_2013_30_28%20(1).pdf).
8. Каплінський В., Лазаренко Н. Методика проведення практичних занять у вищій школі як важлива умова формування методичної компетентності студентів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Педагогіка і психологія*. Вип. 49. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. С. 59–66.
9. Крутій К., Пастюк О. Шляхи знайомства студентів бакалавріату з основами соціоігрової педагогіки. *Забезпечення якісної підготовки майбутніх бакалаврів дошкільної освіти в процесі використання сучасних технологій* : збірник матеріалів Міжнародної (заочної) науково-практичної конференції. Хмельницький : ХГПА, 2015. С. 121–126.
10. Міщик Л., Демченко О. Вступ до спеціальності «Соціальна педагогіка» : навчальний посібник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2013. 328 с.
11. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці / Г. Беленька та ін. ;

за заг. ред. І. Загарницької. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 310 с.

12. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266. URL: <http://parusconsultant.com/?doc=09K5O5DBF2&abz=GYZHX>.

13. Руденко Л. Особливості підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти до розвитку дитячої обдарованості. *Проблеми діагностики та проектування розвитку обдарованості дошкільників*. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. С. 197–201.

14. Савченко Р. Теорія і методика формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників дошкільних навчальних закладів : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2014. 43 с.

15. Ушатикова И. Подготовка будущих учителей к работе с одаренными школьниками : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2006. 22 с.

16. Helskog, Guro Hansen, 2018. Envisioning the Dialogs way towards wisdom. Understanding oneself and each other : conference proceedings after the 14th Conference on philosophical practice in Bern 2017 / Detlef Staude et al. London : Cambridge Scholar.

РОЗРОБКА НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ «ХОРЕОГРАФІЯ В СЕРЦІ» ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ХОРЕОГРАФІЇ

DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL PROGRAM “HOREOGRAPHY IN HEART” WITH THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PREPARATION OF FUTURE CHOREOGRAPHY TEACHERS

У статті розглядається використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі підготовки майбутніх викладачів хореографії, які є реалією сучасної освіти в Україні. Обґрунтовано необхідність посилення аудиторної форми проведення занять із хореографії для студентів закладів вищої освіти, позааудиторних форм, зокрема, заснованих на самостійному виконанні хореографічних вправ. Обґрунтовано організацію експериментальної роботи з упровадження навчальної програми домашніх завдань «Хореографія в серці» за розділом «Народна хореографія», для студентів 1–2-х курсів, заснованої на методиці навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Узагальнено результати експериментальної перевірки ефективності навчальної програми «Хореографія в серці». Застосування інформаційних технологій навчання дозволяє реалізувати вимоги теоретичного і методичного розділів навчальних програм із хореографії. Розроблення і впровадження електронних засобів сприяють підвищенню рівня інформаційної культури студентів завдяки поданню інформації в мультимедійній формі, збільшують ефективність сприйняття навчального матеріалу, пов'язаного з руховою діяльністю. Отже, інформаційні технології навчання дозволяють студентам ефективно освоювати теоретичний і методичний розділи програми. У процесі дослідження встановлено, що використання інтернет-блогів для виконання домашніх завдань є невід'ємною частиною повноцінного засвоєння навчального матеріалу та забезпечення успішності навчання майбутніх викладачів хореографії. Для поліпшення успішності розроблено та впроваджено в освітній процес програму домашніх завдань із постановки і композиції танцю «Хореографія в серці», засновану на використанні інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: домашні завдання, інформаційно-комунікаційні технології, методика, програма, студенти, хореографія.

The article considers the use of modern information and communication technologies in the educational process of future choreography teachers' training, which is the realization of modern education in Ukraine. Substantiated the need to strengthen the classroom form of choreography classes for students of higher educational institutions, extracurricular forms, in particular, based on independent performance of choreographic exercises. The justified organization of experimental work on the implementation of the homework curriculum "Choreography in the heart" under the section "Folk choreography" for students of 1–2 courses based on the method of teaching using information and communication technologies. The results of experimental verification of the effectiveness of the choreography in the heart curriculum are summarized. The use of information technology training allows you to implement the requirements of the theoretical and methodological sections of curriculum for choreography. The development and introduction of electronic means help to increase the level of information culture of students by presenting information through multimedia forms, which increase the efficiency of perception of educational material related to motor activity. Thus, information technology training allows students to effectively master the theoretical and methodological sections of the program. So, in the course of the research, it was established that the use of Internet blogs for homework is an integral part of the full-fledged mastering of educational material and the success of training future teachers of choreography. To improve performance, a homework program for the performance and composition of the dance "Choreography in the Heart", based on the use of information and communication technologies, was developed and introduced into the educational process.

Key words: homework, information and communication technologies, methodology, program, students, choreography.

УДК 37.037

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-9>

Добролюбова Н.В.,

старший викладач
кафедри народної хореографії
Комунального закладу
«Харківський вищий коледж мистецтв»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сьогодні питання якості підготовки висококваліфікованих фахівців із хореографії та підвищення рівня їхніх умінь і навичок у професійній діяльності надзвичайно актуальне. Тому перед системою вищої освіти постало найважливіше завдання – формування інформаційної культури майбутнього викладача хореографії у процесі професійного розвитку в умовах інформаційно-освітнього простору. Важливість формування інформаційної культури в майбутнього викладача хореографії полягає в тому, що вона необхідна для майбутньої професійної діяльності, а також для успішного

входження у професію в закладі освіти. Виходячи із цього, її формування підвищує конкурентоспроможність майбутнього викладача хореографії на європейському і світовому ринках праці.

Незважаючи на значущість даного питання, виявлено низку чинників, які ускладнюють організацію навчальних занять, готовності майбутніх викладачів хореографії до застосування цих технологій у професійній діяльності, серед них такі: недостатня мотивація студентів до їх виконання, складність перевірки постановок і комбінацій. Крім того, проблемним і актуальним залишається питання щодо виконання домашнього завдання з

хореографії, розроблення технологій, які б найефективніше сприяли залученню студентів до регульованої хореографічної діяльності.

Інформаційно-комунікативні технології в освіті сьогодні посідають одне із провідних місць, проте проблематика використання їх у студентів потребує детального вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Процес модернізації професійної підготовки фахівців із хореографії вписується в загальну стратегію освітньої політики України, одним з основних завдань якої є досягнення сучасної якості освіти в умовах інформаційно-освітнього простору, його відповідність актуальним і перспективним потребам професійного розвитку особистості, суспільства і держави відповідно до європейських і світових стандартів вищої освіти.

Зараз є необхідність у спеціальному вивченні проблеми професійної підготовки майбутнього викладача хореографії в контексті організації готовності до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності в умовах інформатизації освіти. Мета професійної підготовки майбутнього викладача хореографії у процесі навчання визначається соціальним замовленням держави й інформаційним суспільством, полягає в підвищенні рівня його професійної готовності до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності [1].

Протягом багатьох років фахівці різних наук досліджують проблеми розвитку інформатизації вищої освіти в Україні. Проте вивченню проблем інформатизації професійної підготовки майбутнього викладача хореографії не приділяється достатньо уваги. Активна роль застосування інформаційних технологій у вищій освіті в Україні зумовлена тим, що комп'ютерні засоби навчання забезпечують нові можливості для майбутнього викладача хореографії, а також дозволяють реалізувати сучасні педагогічні інноваційні й акмеологічні технології навчання на більш високому науково-методичному рівні.

Реформування сучасної вищої освіти відбувається в умовах широкомасштабного впровадження інформаційних технологій в усі галузі знань. Тому одним із головних завдань вищої освіти є навчання майбутніх викладачів хореографії користуватися інформаційними технологіями в освітньому процесі та у професійній діяльності.

Застосування інформаційних технологій:

– здійснюється як в освітньому процесі, де готуються фахівці з хореографії, так і у професійній діяльності, де потрібні спеціальні знання, уміння і навички: аналіз техніки танцювального руху, створення постановочних схем, адаптаційні моделі до хореографічної майстерності [2];

– сприяє не тільки його індивідуалізації та креативності, а й розвитку інтелектуальних здібностей,

надає можливість самостійно й ефективно працювати в мережі Інтернет.

Зараз спостерігається поширення використання Інтернету, інтеграції національних систем вищої освіти в міжнародному інформаційно-освітньому просторі. Для ефективно професійної діяльності майбутнього викладача хореографії, який працюватиме в інформаційному суспільстві, необхідно не тільки вдало використовувати інформаційно-комунікаційні технології в майбутній професійній діяльності, але й навчитися раціонально використовувати професійну інформацію для розвитку професійно-креативного мислення під час навчання в закладі освіти [3].

На наш погляд, саме вирішенню основних із цих проблем сприятиме обґрунтування програми навчання студентів закладів вищої освіти з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Мета статті – розкрити можливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій у період професійної підготовки майбутніх викладачів хореографії.

Виклад основного матеріалу. Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі підготовки майбутніх викладачів хореографії є реалією сучасної освіти в Україні. Інформаційно-комунікаційні технології виступають умовою перенесення уваги студентів із хореографічної активності на інтелектуальну. Виходячи із цього, продуманість методики застосування інформаційних технологій не тільки не спотворює традиційне уявлення про заняття з хореографії, а й робить його сучасним. Підвищується ефективність виконання хореографічних вправ, постановочних дій і навчальних завдань, удосконалюються навички й уміння постановки композицій тощо.

Об'єктивно наявна недостатність розроблення методичного забезпечення освітнього процесу для підготовки викладачів хореографії із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій визначила мету дослідження – обґрунтувати необхідність посилення аудиторної форми проведення занять із хореографії для студентів, позааудиторних форм, зокрема заснованих на самостійному виконанні хореографічних вправ; описати організацію експериментальної роботи з упровадження навчальної програми домашніх завдань «Хореографія в серці» за розділом «Народна хореографія» для студентів 1–2-х курсів, заснованої на інформаційно-комунікаційних технологіях, узагальнити результати експериментальної перевірки.

Аналізуючи специфічні особливості викладання хореографії в розвинених європейських країнах, ми зазначили різницю в постановці мети естетичного виховання. Виходячи з мети викладання дисципліни «Композиція та постановка танцю»,

навчальна програма дисципліни в Європі насичена теоретичним – лекційним матеріалом, який читають студентам професори спеціалізованих ЗВО із психології, вікової фізіології, фахівці з різних видів танцю, а також судді, журналісти, менеджери. Матеріал лекцій закріплюється на семінарських групових заняттях. Заняття ж практичні здебільшого проходять у самостійному режимі, з використанням і застосуванням отриманих знань на лекціях і семінарах. Освітній вектор спрямовано не на розвиток основних якостей студента, а на навчання його вмінню організовувати, створювати творчу атмосферу у професійній діяльності та в особистому житті.

Усвідомлення мети і завдань, що стоять перед сучасним випускником у галузі хореографії, привело нас до необхідності кардинальних змін структурно-логічної схеми викладання дисципліни «Композиція та постановка танцю» у бік збільшення обсягу лекційних годин і пропорційного введення семінарських занять. Сучасна інтелігентна, освічена людина зобов'язана не лише бути організатором творчого клімату у своєму професійному середовищі (виконуючи соціально орієнтовану функцію керівника), але й активно слідувати доцільності розвитку своєї особистості (виконуючи особистісно орієнтовану функцію).

Критеріями оцінювання з дисципліни «Композиція та постановка танцю» майбутніх фахівців із хореографії повинні стати: рівень творчих здібностей, гармонійний розвиток і, головним чином, хореографічні знання, уміння та навички.

Керуючись вищезазначеною концепцією викладання дисципліни «Композиція та постановка танцю», усвідомлюючи, що дієвість будь-якого управлінського процесу, як відомо, залежить не лише від використовуваних засобів, але й багато в чому від методичних особливостей їх застосування, ми розробили методичне забезпечення практичних занять, а саме інноваційне активне навчання.

Істотну допомогу майбутнім викладачам хореографії можуть надати методи активного навчання, які порівняно із традиційними мають низку переваг:

1) навчання відбувається в умовах, максимально наближених до реальної практичної діяльності студентів;

2) методи активного навчання засновані на колективному виробленні рішень;

3) методи активного навчання дозволяють спеціальними засобами створити так звану керовану емоційну напругу студентів, тобто ігри відбуваються в атмосфері емоційного підйому.

Отже, використання активних методів навчання передбачає підвищення інтенсивності процесу навчання. Такі методи не лише є чинником психологічної розрядки, але й можуть бути використані як засіб для вирішення практичних завдань

навчання. У процесі занять із хореографії доцільно використовувати методи активного навчання: метод аналізу конкретних ситуацій; імітаційні ігри.

Метод аналізу конкретних ситуацій. У разі використання методу аналізу конкретних ситуацій студентам пропонується ситуація, пов'язана з якимось моментом функціонування конкретної системи, ставиться завдання ухвалити управлінське рішення у вказаній ситуації. Для активізації занять можуть створюватися декілька груп, що змагаються, кожна з яких виробляє власний варіант рішення. Характерні ознаки методу аналізу конкретних ситуацій:

1) наявність моделі керованої системи;

2) відсутність індивідуальних ролей керівників, наявність лише однієї колективної ролі;

3) багатоваріантність рішень;

4) єдина мета під час вироблення рішення (усій групі пропонується одна ситуація, щодо якої і належить ухвалити рішення);

5) наявність системи групової оцінки діяльності студентів.

Використання в освітньому процесі методу аналізу конкретних ситуацій дозволяє формувати у студентів уміння і навички вирішення професійних завдань.

Імітаційні ігри. Одним із найбільш значущих інноваційних методів активного навчання є імітаційні ігри, де поєднуються характерні ознаки методу аналізу конкретних ситуацій. Це робить їх найбільш ефективним методом активного навчання, але і найбільш трудомістким щодо розроблення. Для її розігрування потрібні ролі. Отже, перше, що виділяє імітаційну гру з інших методів активного навчання, це те, що її основою може бути лише цілісна модель системи, а не окремі її елементи. Друга принципова відмінність полягає в тому, що в імітаційній грі динамічність модельованої системи виявляється в наявності «ланцюжка рішень». Рішення, що ухвалюється учасниками гри на основі початкової інформації, впливає на модель об'єкта управління, змінюючи його початковий стан. Відомості про ці зміни через систему оцінювання діяльності учасників поступають в ігровий комплекс.

Однією з найважливіших ознак, що характеризують імітаційну гру, є колективне вироблення рішення. Колективність рішень в імітаційних іграх відбивається в передбаченій структурі гри. Захист власних рішень, критика рішень інших учасників, обов'язкове обговорення висловлених критичних зауважень дозволяють підійти до раціонального (оптимального) рішення і сформулювати підходи ігрової групи на подальших етапах вироблення й обговорення рішень.

Також аналіз літературних джерел показав, що сьогодні недостатньо уваги приділяється використанню новітніх форм для розвитку й

удосконалення вмінь і творчих якостей студентів. Саме тому вважаємо за потрібне розробити й впровадити в освітній процес навчальну програму домашніх завдань із хореографії для студентів 1–2-х курсів. Програма домашніх завдань може бути використана як допоміжний засіб, що буде сприяти кращому вивченню матеріалу заняття, а також формуванню інтересу до навчання, підвищенню пізнавальної активності студентів, цілісному сприйманню інформації як системи з формування розумових якостей, рухових умінь та навичок, успішності студентів, їхньому гармонійному розвитку загалом.

Для проведення експериментальної роботи нами виділено основні етапи: констатувальний, пошуковий і формувальний.

На першому констатувальному етапі вивчалися особливості виконання домашніх завдань із хореографії із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій; розглядалися особливості проведення занять із хореографічної постановки танцю; аналізувалася нормативна база щодо критеріїв оцінювання рівня творчих здібностей студентів; вивчалися особливості музично-ритмічних занять зі студентами, досліджувалися особливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі професійної діяльності та специфіка використання їх у системі домашніх завдань. На цьому ж етапі проводилися опитування студентів 1–2-х курсів та викладачів хореографічного мистецтва щодо значення домашніх завдань; вивчалася науково-методична література з теорії та методики мистецтва. Констатовано недостатність досвіду використання інформаційно-комунікаційних технологій у домашніх завданнях; стандартизованість засобів хореографічного мистецтва у процесі виконання домашніх завдань студентами.

На другому пошуковому етапі на основі висновків і узагальнень, зроблених після теоретичного аналізу проблеми, сформульовано гіпотезу дослідження, яка лежить в основі експериментальної програми. Формулюючи гіпотезу дослідження, ми виходили із припущення, що за наявності теоретично обґрунтованої навчальної програми домашніх завдань із хореографії для студентів 1–2-х курсів, заснованої на використанні інформаційно-комунікаційних технологій, спостерігатиметься покращення їхнього рівня професійної підготовленості, музично-ритмічної грамотності, отже, підвищення успішності.

Зважаючи на проблеми дослідження, на цьому етапі розв'язувалися такі завдання:

– теоретично обґрунтувати навчальну програму домашніх завдань «Хореографія в серці» за розділом «Народна хореографія», для студентів 1–2-х курсів, на основі інформаційно-комунікаційних технологій;

– розробити критерії оцінювання виконання студентами домашніх завдань.

На третьому формувальному етапі відбувалося впровадження в освітній процес ЗВО навчальної програми домашніх завдань із використанням інформаційно-комунікаційних технологій у період вивчення розділу «Народна хореографія»; розроблений спеціальний інтернет-блог, у якому студентам запропоновано використання навчальної програми домашніх завдань «Хореографія в серці»; здійснювалася перевірка ефективності розробленої програми та статистична оцінка отриманих результатів.

У формувальному експерименті взяли участь 125 студентів 1–2-х курсів Комунального закладу «Харківський вищий коледж мистецтв» та Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, серед них: 63 студенти експериментальної та 62 контрольної груп. Розроблено програму домашніх завдань із хореографії «Хореографія в серці», засновану на використанні інформаційно-комунікаційних технологій.

Програма містить чотири комплекси вправ із хореографії, які студенти повинні виконувати впродовж другого семестру як на заняттях із постановки та композиції танцю, так і вдома. Програма включає відеоматеріали і полягає у виконанні хореографічних комплексів вправ на 32 рахунки під музику, тривалістю до 10 хвилин. Програма розрахована на впровадження у другому семестрі навчального року (розділ «Народна хореографія») із 17 по 34 заняття (18 занять). Для здійснення оцінювання студентів розроблено критерії, які передбачають чотири рівні складності: високий, достатній, середній, низький.

Для виявлення ефективності програми систематично проводилася перевірка засвоєння комплексів хореографії. Після серії занять, на яких закріплювалася техніка виконання комплексів, проводилося контрольне оцінювання за розробленими нами критеріями.

Експеримент організовувався за правилом єдиної різниці, що передбачало однакові умови проведення занять на кожному курсі. З тією різницею, що контрольна група не отримувала завдань додому, а виконувала ідентичні з експериментальною групою комплекси на заняттях. Експериментальна група виконувала хореографічні комплекси на заняттях і вдома. Для отримання початкових даних про виконання студентами домашніх завдань ми провели анкетування, у якому взяли участь експериментальна і контрольна групи.

Для виявлення потреби студентів у руховій активності та бажання займатися постановкою танцю ми провели анкетування, за результатами якого виявили, що в середньому 87% студентів позитивно ставляться до занять, мають бажання

займатися хореографічними вправами, розуміють значущість домашніх завдань із хореографії. Проте 100% студентів обох груп зазначили, що домашні завдання з хореографії вони не виконують, оскільки їх не перевіряє викладач. Опитування викладачів із хореографії виявило, що їм складно перевіряти домашні завдання і визначати їх для студентів різних рівнів підготовленості. Викладачі також розуміють значущість домашніх завдань, проте задають їх студентам не кожного заняття.

Після впровадження програми домашніх завдань ми вдруге провели анкетування зі студентами експериментальної групи, які мали можливість використати інтернет-блог із навчальною програмою «Хореографія в серці». За результатами анкетування ми виявили, що запропоновані вправи студентам подобаються, вони значно покращили ставлення до занять і мають бажання надалі виконувати схожі комплекси. Із цього розуміємо, що успішність навчання підвищилася (рис. 1). У контрольній групі вона залишилася на попередньому рівні.

Ефективність програми домашніх завдань «Хореографія в серці» ми виявили завдяки кількісним змінам в успішності студентів. За нашою гіпотезою, успішність навчання в експериментальній групі має підвищитися.

Після впровадження навчальної програми «Хореографія в серці» в освітній процес із професійної підготовки майбутніх викладачів хореографії ми опрацювали результати кількісного оцінювання викладачами виконання 4-х хореографічних комплексів і узагальнили отримані дані. Вони виявилися такими: у контрольній групі якісний показник становив 22,5%, а в експериментальній – 35,7%, що на 13,2% більше, це підтверджує нашу гіпотезу.

Висновки. Застосування інформаційних технологій навчання дозволяє реалізувати вимоги теоретичного та методичного розділів навчальних програм із хореографії. Розроблення і впровадження електронних засобів сприяють підвищенню рівня інформаційної культури студентів завдяки представленню інформації в мультимедійній формі, що збільшує ефективність сприйняття навчального матеріалу, пов'язаного з руховою діяльністю. Отже, інформаційні технології навчання дозволяють студентам ефективно освоювати теоретичний і методичний розділи програми. У процесі дослідження встановлено, що використання інтернет-блогів для виконання домашніх завдань є невід'ємною частиною повноцінного засвоєння навчального матеріалу та забезпечення успіш-

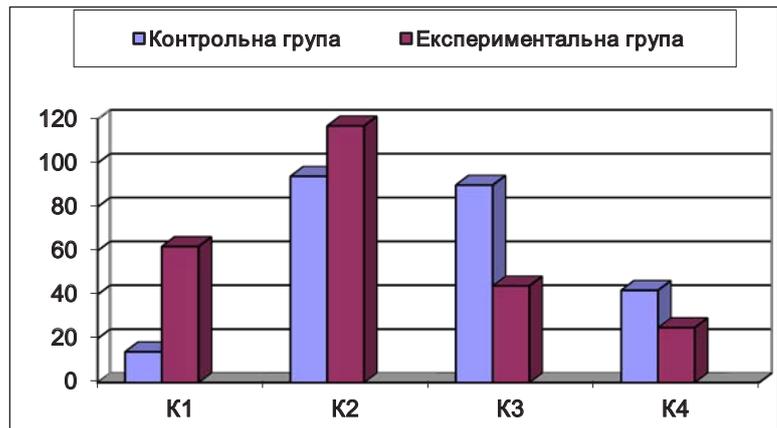


Рис. 1. Результати успішності експериментальної і контрольної груп після проведення експерименту на основі виокремлення якісного показника

ності навчання майбутніх викладачів хореографії. Заняття в домашніх умовах не лише покращують творчі здібності, а й задовольняють потребу в русі, виховують позитивне ставлення до систематичних занять. Проте, незважаючи на їхню користь, викладачі хореографії задають їх не завжди, оскільки стикаються з низкою труднощів, серед яких такі: складність перевірки виконання, недостатньо повна інформація про виконання практичних завдань. Для покращення успішності навчання розроблено й упроваджено в освітній процес програму домашніх завдань із постановки та композиції танцю «Хореографія в серці», засновану на використанні інформаційно-комунікаційних технологій. Після перевірки ефективності програми «Хореографія в серці» ми виявили позитивні результати.

У подальшому дослідженні може бути запропоновано безліч різних варіантів проведення семінарських і практичних занять. Проте в будь-якому разі всі вони мають бути орієнтовані на підвищення активності студентів, отже, проводиться з використанням активних методів навчання. Перспектива покращення якості підготовки залежить від використання науково обґрунтованої методики навчання студентів постановки та композиції танцю.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Васирина М., Майборода В. Актуальні проблеми практичної підготовки студентів вищої школи України. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 2. С. 233–237.
2. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : методичний посібник / авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. Київ : А.П.Н., 2002. 136 с.
3. Борисова Ю., Власюк О. Комп'ютерні технології як педагогічні інновації у фізичному вихованні школярів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2013. № 11. С. 8–13.

РЕФОРМУВАННЯ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ: ПІДГОТОВКА ФАРМАЦЕВТІВ І ПРОВІЗОРІВ

MEDICAL EDUCATION REFORM: PREPARING PHARMACISTS AND PHYSICIANS

Реформування вищої фармацевтичної освіти розпочинається зі вступу в навчальний заклад, що вважається актуальним для подальшого оновлення якості освіти. Вища фармацевтична освіта спрямована на оновлення бази навчання майбутніх спеціалістів, уніфікацію цілей програми, змісту її рівня підготовки фахівців у вишах. Останнім часом у світі відбулися зміни парадигми фармацевтичної діяльності від «продукт-орієнтованої» до «пацієнт-орієнтованої». Важливою складовою частиною вищої освіти розглядається виховання і здатність майбутніх фахівців адаптуватися до швидкоплинних темпів розвитку інформаційних технологій, формування у студентів творчого мислення, особистісної і професійної культури та підвищення фахової мобільності. Основними аспектами вдосконалення підготовки фармацевтів є фундаменталізація й індивідуалізація вищої освіти, поетапний перехід до проблемних і дослідницьких методів викладання, підвищення ролі формування сучасного наукового мислення, науково-педагогічне прогнозування всіх компонентів концепції випереджаючої освіти. Майбутні фахівці фармацевтичної галузі повинні дотримуватися основних вимог біоетики й етики фармацевта, співпрацювати зі своїми колегами та лікарями, переймати кращі навички і досвід роботи. Основне завдання фармацевта спрямоване на покращення медичного обслуговування хворого, створення умов для безпечного і раціонального застосування спеціалізованих лікарських засобів. Майбутній фармацевт зобов'язаний постійно підвищувати власну професійну кваліфікацію, здійснювати постійний пошук сучасної науково обґрунтованої фармацевтичної інформації, бути добре поінформованим щодо найновіших досягнень у сфері своєї професійної діяльності, протидіяти поширенню недостовірної чи неправдивої інформації про препарати, побічну дію та протипокази щодо їх застосування.

Ключові слова: вища фармацевтична освіта, підготовка фармацевтів і провізорів, фармацевт, методи викладання.

The reform of higher pharmaceutical education begins with the admission to an educational institution, which is considered to be relevant to further improving the quality of education. Higher pharmaceutical education is aimed at modernizing training base of future specialists, unifying program objectives, its content and level of specialists' training in higher education. Recently, the paradigm of pharmaceutical activity has changed from "product-oriented" to "patient-oriented" in the world. Therefore, important component of higher education is nurturing and the ability of future specialists to adapt to rapid pace of information technologies development, students' formation of creative thinking, personal and professional culture and professional mobility.

Fundamentalization and individualization of higher education, gradual transition to problem-solving and research methods of teaching, increasing the role of modern scientific thinking, scientific and pedagogical components of advanced education concept are main aspects of improving pharmacists' training in our country. Future pharmaceutical professionals must comply with basic requirements of bioethics and ethics, cooperate with their colleagues and doctors, and adopt the best skills and experience. The main task of a pharmacist is to improve patient' medical care and life expectancy, creating conditions for safe and rational use of specialized medicines. Thus, a future pharmacist is obliged to constantly improve his or her professional qualifications, to carry out search for modern scientifically based pharmaceutical information, to be well informed about the latest achievements in the field of professional activity, to counteract the dissemination of false or untrue information about drugs, side effects and contraindications for their use.

Key words: higher pharmaceutical education, pharmacists' training, pharmacist, teaching methods.

УДК 378.371

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-10>

Драчук М.І.,

викладач кафедри біофізики

Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Досвід європейських країн демонструє значне розширення повноважень та ролі фармацевта в системі охорони здоров'я, тобто він сприймається як експерт у галузі лікування різних хвороб і застосування ліків, як джерело інформації і практичних порад пацієнту. Основне завдання фармацевта спрямоване на покращення медичного обслуговування хворого, створення умов для безпечного і раціонального застосування спеціалізованих лікарських засобів, що беруть участь у державних програмах, зокрема в урядовій програмі реімбурсації, яку впроваджено у 2017 р. для зменшення фінансового навантаження на пацієнтів та підвищення доступності ліків, та із квітня 2019 р. адміністрування урядової програми «Доступні ліки», у

страховій рецептурі як складовій частині медичного страхування, у ціноутворенні на лікарські засоби тощо.

Сьогочасні соціально-економічні й технократичні зміни в державі потребують оновлення і модернізації підготовки фармацевтичних кадрів відповідно до висновків експертів FIP (International Pharmaceutical Federation), оскільки останнім часом у світі відбулися зміни парадигми фармацевтичної діяльності від «продукт-орієнтованої» до «пацієнт-орієнтованої». Тобто фармацевтичну допомогу розглядають як невід'ємну складову частину медичної реформи, адже зросла роль фармацевта і в амбулаторній практиці. Організація рецептурного та безрецептурного відпуску лікарських засобів, проблема самолікування, органі-

зація виробництва і реалізації психотропних та наркотичних засобів розглядаються як складники обов'язків працівника фармацевтичної галузі, які студенти повинні засвоїти упродовж навчання у виші.

Актуальність дослідження вбачаємо в реалізації оновленої системи підготовки фахівців сфери охорони здоров'я, з огляду на недостатньо вивчену і систематизовану проблему реформування власне фармацевтичної галузі.

Мета статті – наукове обґрунтування оновлення фармацевтичної освіти, спрямованої на підготовку висококваліфікованого фахівця.

Відповідно до окресленої мети необхідно вирішити такі **завдання**:

- відповідність системи фармацевтичної освіти в Україні вимогам і запитам сучасного суспільства;
- підвищення якості підготовки фармацевтичних кадрів за допомогою оновленої системи організації навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовка фармацевтів та провізорів за оновленою системою освіти вважається актуальною з огляду на недостатнє висвітлення всіх аспектів, оскільки реформа медицини все ще триває. Однак низка наукових праць дослідників присвячена тенденціям формування компетентностей майбутніх фармацевтів у закладах вищої освіти (Н. Альохіна, Л. Галій, Г. Глембоцька, В. Голубцов, Н. Денисова, І. Комісінська, Л. Пляка, О. Тутутченко), педагогічним технологіям у системі фармацевтичної освіти (Т. Вахрушева, Б. Громовик, З. Мнушко, С. Мокрянин, Л. Романишина, І. Светочева, О. Павлов), контролю та діагностиці якості рівня підготовки майбутніх фармацевтів (Л. Буданова, Т. Козлова, О. Тележкіна), проблемам фармацевтичної етики та деонтології (А. Бабський, Н. Діхтярьова, Т. Краснянська, М. Пономаренко, В. Сятиня, С. Хіменко, Н. Чорноброва), удосконаленню системи якості освіти у ВФЗО (Л. Кайдалова, О. Посилкіна) тощо.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах вища фармацевтична освіта спрямована на оновлення змістової бази навчання майбутніх спеціалістів, уніфікацію цілей програми, змісту й рівня підготовки фахівців у вишах. Для студентів напряму «Фармація» найактуальнішими сьогодні є освітні питання, зокрема оновлена комплексна оцінка знань студента – Єдиний державний кваліфікаційний іспит (далі – ЄДКІ), який запроваджується поетапно. Отже, студенти-фармацевти, починаючи із 2019 р., складають КРОК 1 та іноземну мову за професійним спрямуванням. Перескладати кожний компонент ЄДКІ планується лише один раз і власним коштом. Якщо студент повторно не складає один із компонентів ЄДКІ, то буде відрахований відповідно до ст. 46 Закону України «Про вищу освіту». У 2019 р. запроваджується мінімальний конкурсний бал для вступу

на спеціальність «Фармація, промислова фармація» – 130 балів для другого (хімія або біологія) та третього (математика або фізика) сертифікатів зовнішнього незалежного оцінювання (далі – ЗНО). Реформування вищої фармацевтичної освіти розпочинається зі вступу в навчальний заклад, що вважається актуальним для подальшого оновлення якості освіти.

Варто зазначити, що важливою складовою частиною вищої освіти також є здатність майбутніх фахівців адаптуватися до швидкоплинних темпів розвитку інформаційних технологій, формування у студентів творчого фахового мислення, особистісної і професійної культури та підвищення фахової мобільності. Досліджуючи проблеми професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі, науковець Д. Бойчук розглядає підготовку фармацевтів як складник ступеневої освіти, яка передбачає оволодіння знаннями, уміннями, навичками майбутнього фармацевта, спрямована на максимально повноцінну професійну самореалізацію особистості й зорієнтована на кон'юнктуру ринку праці [2, с. 18–22].

Отже, інформаційна компетентність співвідноситься із професійною компетентністю, оскільки кваліфікований фармацевт повинен бути обізнаним у нормативно-правовій базі, яка перманентно змінюється, розуміти тенденції аптечного закладу, орієнтуватися в цінній політиці фармацевтичного ринку, дотримуватися етичних вимог щодо фармацевтичної діяльності, нести відповідальність за рівень своїх знань і якість обслуговування пацієнтів тощо. Отже, погоджуємося із твердженням науковця Н. Баловсяк, що інформаційна компетентність, яка надзвичайно важлива для успішної праці провізора, включає три компоненти: *інформаційну* (здатність до ефективної роботи з інформацією в усіх формах її представлення); *комп'ютерну, або комп'ютерно-технологічну* (визначає вміння та навички щодо роботи із сучасними комп'ютерними засобами та програмним забезпеченням); *процесуально-діяльнісну* (визначає здатність застосовувати сучасні засоби інформаційних і комп'ютерних технологій до роботи з інформацією та розв'язання різноманітних завдань) [1, с. 25].

Загальновідомо, що в європейських країнах статус фармацевтів зростає у зв'язку із прискореним прогресом у медицині, зокрема у фармакології. Саме тому ухвалено Стратегію розвитку медичної освіти в Україні відповідно до розпорядження Кабінету Міністрів України від 27 лютого 2019 р. № 95-р [8], яка передбачає таке: «Завданням медичної освіти є забезпечення надання громадянам якісної медичної допомоги завдяки високому рівню підготовки медичних працівників. Життя та здоров'я пацієнта повинні бути основними людськими та професійними цінностями медичних працівників. Якісна медична допомога

неможлива без зміни культурної парадигми та створення нового професійного середовища – самовідтворюваного та незалежного».

Варто зазначити, що на основі Стратегії необхідно оновити вимоги щодо фармацевтичних працівників, які належать до системи охорони здоров'я:

- дотримуватися норм фармацевтичної етики та деонтології;

- постійно підвищувати рівень професійних знань, умінь та навичок;

- виконувати свої професійні обов'язки відповідно до етичних і біоетичних норм, зберігаючи професійну незалежність;

- зберігати гідність та честь працівника фармацевтичної галузі;

- володіти інформацією про лікарські засоби щодо стандартизації, реалізації та рекомендацій для раціонального застосування.

Припускаємо, що основними аспектами вдосконалення підготовки фармацевтів є фундаменталізація й індивідуалізація вищої освіти, поетапний перехід до проблемних і дослідницьких методів викладання, підвищення ролі формування сучасного наукового мислення, науково-педагогічне прогнозування всіх компонентів концепції випереджальної освіти тощо. Отже, відповідно до висновків XX сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО, освіту розглядаємо як процес і результат удосконалення здібностей та поведінки особистості, за якого вона досягає соціальної зрілості й індивідуального зростання [4].

Уважаємо, що майбутні фахівці фармацевтичної галузі повинні дотримуватися основних вимог біоетики й етики фармацевта, співпрацювати зі своїми колегами та лікарями, переймати кращі навички і досвід роботи. Однією з важливих педагогічних умов формування культурологічної компетентності майбутніх фармацевтів є врахування чинників зовнішнього та внутрішнього середовища. Саме тому, розглядаючи медичну освіту з погляду ресурсів для самореалізації й інтеграції, науковець О. Ісаєва зазначає, що навчання не може обмежуватися лише передачею знань, формуванням навчальних і професійних навичок, а покликане забезпечити самореалізацію кожного студента, розвинути почуття самоцінності та гідності особистості, усунення внутрішніх психологічних бар'єрів, які перешкоджають повноцінній, позитивній практичній діяльності [6].

Загальновідомо, що в сучасних умовах фармацевтів розглядають як медичних працівників, яким притаманні повага, співчуття, толерантність і гідність, пріоритет прав та інтересів пацієнта як визначальні цінності в чесних взаєминах фармацевтичного працівника і пацієнта. Саме тому запит українського суспільства потребує абсолютної зміни правил існування аптечного ринку та

ролі фармацевта у взаєминах *фармацевт – лікар, фармацевт – пацієнт, фармацевт – фармацевт*.

Адже фармацевтична освіта загалом і галузь зокрема перебувають у незадовільному стані та не відповідають вимогам сучасної національної Концепції Загальнодержавної програми «Здоров'я 2020: український вимір», яка передбачає розроблення стратегії з питань формування усвідомленого та відповідального ставлення населення до власного здоров'я й особистої безпеки, поступове впровадження в навчальних закладах усіх рівнів акредитації стратегії «Здоров'я через освіту».

Як зазначає дослідник А. Бузгалін, освіта повинна допомогти суб'єкту увійти в культуру, освоїти її цінності й успішно діяти в культурному бутті; вона покликана сформувати такого суб'єкта, який здатний побачити проблеми, суперечності цього світу, розпредметити його, знайти нові комбінації відомих елементів і своєю діяльністю створити елементи для того, щоб інсайт, творче осяяння породило нову культурну діяльність, діяльність зі створення культурних цінностей [3, с. 29]. Отже, основоположною педагогічною умовою формування інформаційно-культурологічної компетентності є культурологічний підхід до використання інформаційних технологій у професійній освіті майбутніх фармацевтів.

Серед ключових педагогічних умов формування інформаційно-культурологічної компетентності майбутніх фармацевтів взаємодія з роботодавцями та професійна мобільність. Тобто фармацевтичний працівник повинен професійно аналізувати інформацію про лікарські засоби, що надають виробники, дистриб'ютори та розробники медичної продукції, давати їй відповідну об'єктивну професійну й етичну оцінку, чесно подавати інформацію пацієнтам.

Взаємодія з роботодавцями базується на професіоналізмі, який визначається як «набута під час навчання та практичної діяльності здатність компетентного виконання трудових функцій, рівень майстерності та вправності в певному виді занять, відповідний рівню складності виконуваних завдань» [7, с. 281]. Тому майбутній фармацевт зобов'язаний постійно підвищувати власну професійну кваліфікацію, здійснювати постійний пошук сучасної науково обґрунтованої фармацевтичної інформації, бути добре поінформованим щодо найновіших досягнень у сфері своєї професійної діяльності, протидіяти поширенню недостовірної чи неправдивої інформації про препарати, побічну дію та протипоказання щодо їх застосування.

Висновки. Професійна підготовка фахівців фармацевтичної галузі в сучасних умовах набуває пріоритетного значення, оскільки істотно сприяє подальшому оновленню системи охорони здоров'я, збереженню і зміцненню здоров'я нації та запобіганню різноманітних захворювань. Адже

саме висококваліфіковані фармацевти здатні забезпечити пошук та вдосконалення нових ефективних засобів лікування. Систематичний аналіз потреб галузі набуває новітніх форм і змісту та передбачає підготовку спеціалістів високої кваліфікації в реформованих закладах освіти.

На підставі зазначеного вважаємо, що для успішного реформування фармацевтичної галузі в Україні необхідно:

- розробити оновлену нормативно-правову документацію щодо уніфікації лікар – провізор – фармацевт – молодший працівник;

- створити уніфіковані програми підготовки фармацевтів, використовуючи інформаційні технології;

- виокремити компетенції, які необхідно формувати впродовж навчання у виші;

- оновити нормативні підходи до навчання і спеціалізації;

- уніфікувати курси вдосконалення й атестації молодших фахівців;

- переглянути ролі, функції й організаційні форми діяльності фармацевтів відповідно до нових стандартів.

Уважаємо, що професійна незалежність майбутнього фармацевта є важливою складовою частиною подальшої діяльності у професії і результатом підготовки фахівців у вишах. Тобто готовність майбутніх фармацевтів до професійної діяльності передбачає мотиваційний, когнітивний і діяльнісний компоненти, які взаємопов'язані й повинні бути основою навчального процесу у виші.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у вивченні післядипломної освіти фармацев-

тів відповідно до реформованої системи охорони здоров'я.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Баловсяк Н. Інформаційна компетентність фахівця. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2004. № 5. С. 21–28.

2. Бойчук І. Науково-теоретичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців у коледжі. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту* : збірник наукових праць. Харків. 2009. № 9. С. 18–22.

3. Бузгалин А. Постиндустриальное общество – тупиковая вещь социального развития? *Вопросы философии*. 2002. № 5. С. 29–30.

4. Кузьмінський А. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : Знання, 2005. 486 с. URL: <http://www.info-library.com.ua/books-book-105.html>.

5. Ісаєва О. Професійна комунікація лікаря – основа лінгвістичної підготовки. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 5 «Педагогічні науки: реалії та перспективи». Випуск 62 : збірник наукових праць. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 76–79.

6. Ісаєва О.С. Сучасний погляд на викладання англійської мови за професійним спрямуванням у медичних вишах. *Science and Technology of the Present Time: Priority Development Directions of Ukraine and Poland* : International Multidisciplinary Conference. Volume 6. Wolomin : Izdevnieciba "Baltija Publishing", Republic of Poland, 2018. P. 21–24.

7. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. 544 с.

8. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/95-2019-%D1%80>.

ПЕДАГОГІЧНА ФАСИЛІТАЦІЯ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З АМАТОРСЬКИМИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИМИ КОЛЕКТИВАМИ

PEDAGOGICAL FACILITATION IN THE PROCESS OF WORK WITH AMATEUR INSTRUMENTAL GROUPS

Стаття присвячена дослідженню актуальної проблеми підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва до роботи з аматорськими інструментальними колективами з використанням фасилітуючого спілкування. Метою статті є короткий аналіз наукових досліджень із зазначених питань; визначення етапів діяльності аматорського інструментального колективу і відповідних функцій керівника (фасилітатора).

Основна увага зосереджується на аналізі терміна «фасилітація», психологічних і педагогічних праць закордонних і українських науковців із проблем фасилітації в освітньому процесі, виокремлено особливості соціальної та педагогічної фасилітації, визначено підходи до обґрунтування поняття «педагогічна фасилітація». Визначено, що педагогічну фасилітацію розуміють як усебічний, різноманітний особистісно орієнтований вплив на індивідуальний розвиток суб'єкта освітнього процесу за допомогою особливого стилю спілкування. В освітньому процесі фасилітація передбачає наявність у вчителя певних якостей і настанов, як-от настанова на схвалення почуттів, думок, готовність прийняти учня таким, яким він є, емпатичне розуміння. Висвітлюються стадії розвитку групи та відповідні функції фасилітатора, його вміння.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури обґрунтовано власне бачення поняття «педагогічна фасилітація»; визначено, що під час роботи із групою фасилітатор постійно підтримує два процеси: вирішення завдання та забезпечення продуктивної діяльності й позитивної атмосфери у групі; запропоновано п'ять етапів діяльності аматорського інструментального колективу і, відповідно, п'ять функцій фасилітатора (керівник аматорського інструментального колективу), які пов'язані з початковою організацією діяльності колективу, представленням навчального завдання, керівництвом колективом під час виконання завдання та закінченням роботи і підбиттям підсумків.

Ключові слова: педагогічна фасилітація, аматорський інструментальний колектив,

етапи діяльності, функції керівника аматорського інструментального колективу.

The article is devoted to the research of the actual problem of training of future specialists of musical art for work with amateur instrumental groups using facilitative communication. The purpose of the article is a brief analysis of scientific research on the issues; determine of the stages of activity of the amateur instrumental team and the corresponding functions of the head (facilitator).

The main attention is focused on the analysis of the term "facilitation", psychological and pedagogical works of foreign and Ukrainian scholars on issues of facilitation in the educational process, features of social and pedagogical facilitation, the approaches to the substantiation of the concept "pedagogical facilitation" are determined. It is determined that pedagogical facilitation is understood as a comprehensive, diverse personal-oriented influence on the individual development of the subject of the educational process with the help of a special style of communication. In the educational process, facilitation involves the presence of certain qualities and settings of the teacher, such as the installation of the approval of feelings, thoughts, the willingness to accept the student as he is, the empathic understanding. The stages of development of the group and the corresponding functions of the facilitator, his skills are covered.

On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature, the actual vision of the notion "pedagogical facilitation" was substantiated; it is determined that in working with the group, the facilitator constantly supports two processes: solving the problem and ensuring productive activity and a positive atmosphere in the group; the five stages of the amateur instrumental team's activity and, respectively, five functions of the facilitator (the head of the amateur instrumental team) are proposed, which are related to the initial organization of the collective activities, the presentation of the study assignment, the leadership of the team during the execution of the assignment and the completion of work and summary of the results.

Key words: pedagogical facilitation, amateur instrumental team, stages of activity, functions of head of amateur instrumental team.

УДК 378.147:78
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-11>

Зуб Г.В.,

викладач кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми в загальному вигляді. Однією з функцій викладача музичного мистецтва є підтримка учня в його діяльності: допомога у засвоєнні великих обсягів інформації, полегшення вирішення проблем, забезпечення підтримки в саморозвитку та самовдосконаленні, усвідомлення своїх здібностей, прагнень, спрямувань. Для визначення цієї діяльності вживається термін «фасилітатор» (*facilitator*) – той, хто сприяє, полегшує, допомагає вчитися, що підкреслює значення цієї функції викладачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен фасилітації у спілкуванні (без його тер-

мінологічного визначення) досліджений у працях таких науковців, як: А. Адлер, М. Бердяєв, Е. Берн, Л. Виготський, А. Маслоу, В. Соловйов, В. Франкл, Е. Фромм, К. Ясперс. К. Роджерс увів термін «фасилітація» у психолого-педагогічну теорію і практику, раніше розвинувши його в людиноцентрованої (person-centered) психотерапії. Фасилітуюче спілкування досліджено як закордонними (Л. Куликова, О. Врублевська, О. Димова), так і українськими науковцями (О. Кондрашихіна, М. Казанжи, К. Шевченко, Н. Кошечко й ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак проблема фасилітую-

чого спілкування та його специфіки у професійній діяльності майбутніх фахівців музичного мистецтва, їхня підготовка до роботи з аматорськими інструментальними колективами – поза межами сучасних наукових розробок. Уважаємо, що підготовка майбутніх фахівців музичного мистецтва до роботи з аматорськими інструментальними колективами передбачає застосування прийомів та методів фасилітації. Отже, завдання дослідження такі:

– короткий аналіз наукових праць з означеного питання;

– визначення етапів діяльності аматорського інструментального колективу та відповідних функцій керівника (фасилітатора).

Виклад основного матеріалу. Термін «фасилітація» походить від англійського слова *facilitation* (допомога, сприяння) і має на меті організацію процесу колективного вирішення проблем у групі, яка керується фасилітатором (керівник). Уважається, що основними ситуаціями, коли виникає потреба у фасилітаторі, є ті, що пов'язані з функціонуванням групи незнайомих між собою людей: наявність у них різних позицій, поглядів на проблему; пасивність членів групи; необхідність вирішення нових, нестандартних завдань, конфліктних ситуацій між членами групи, усунення недовіри, маніпуляцій.

У психолого-педагогічну теорію і практику термін «фасилітація» увів американський психотерапевт і педагог К. Роджерс. Розрізняючи два типи навчання (примусове й особистісне, що зніціюється й оцінюється особистістю, яка навчається, і спрямоване на засвоєння змісту навчання як елементів особистісного досвіду), К. Роджерс віддавав перевагу другому типу і вважав, що за таких умов основним завданням учителя є стимулювання, або фасилітація усвідомленого навчання учня [8, с. 58]. Отже, під час особистісно зорієнтованого навчання вчитель має займати партнерську позицію, сприяти розвитку учня.

Чимало сучасних психологічних досліджень присвячено вивченню різних аспектів фасилітації. Так, у дослідженні О. Кондрашихіної зазначено, що у зв'язку з тим, що в межах гуманістичної психології поняття «впливати» означає: допомагати, полегшувати, стимулювати, актуалізувати потребу в розвитку або особистісному зростанні, – вплив може називатися «фасилітаційним». На основі аналізу праць багатьох дослідників учена визначила поняття «фасилітаційний вплив», що є основним видом впливу в гуманістичній парадигмі освіти, механізм якого заснований на діалогічному діянні та деяких особистісних характеристиках фасилітатора [3, с. 3].

Подальшого розвитку досліджений феномен набув у праці М. Казанжи, яка визначила особистісні характеристики фасилітатора й обґрунтувала

наявність у структурі такої особистості певної властивості – фасиліативності. Згідно з дослідженням М. Казанжи, феномен «фасиліативність» є специфічною властивістю особистості, що характеризується сукупністю емоційних, когнітивних, поведінкових і вольових утворень, що поєднуються в інтегральну властивість, яка виявляється у здатності допомагати іншій людині, сприяти її розвитку. У дослідженні встановлено, що особи, яким притаманна така властивість, як фасиліативність, мають високий рівень емпатії, для них характерна спрямованість на розуміння іншої людини, виражена соціально інтуїція, легкість входження в соціальні контакти, яскрава експресивність, високий загальний рівень комунікативної креативності [2, с. 35].

Низка сучасних психологічних досліджень присвячені вивченню фасилітативної компетентності вчителя. Так, К. Шевченко виявлено чинники фасилітативної компетентності вчителя, запропоновано її модель, створено комплекс діагностичних методик, що дозволяють виявити рівень розвитку структурних компонентів досліджуваного явища [9, с. 260].

Також вирізняють фасилітацію соціальну і педагогічну. Соціальну фасилітацію (інгібіція) увів американський психолог Ф. Оллпорт, який розумів її як груповий ефект, що виявляється в підвищенні активності особистості в умовах здійснення діяльності у групі порівняно зі звичайним рівнем виконання тієї ж діяльності індивідуально. Визначальними чинниками за соціальної фасилітації є: кількість присутніх людей; взаємини всередині групи; важливість стосунків з конкретними людьми; просторова дистанція між ними.

Поняття «педагогічна фасилітація» є відносно новим. Найчастіше воно використовується та досліджується в аспекті міжособистісної взаємодії в педагогічному процесі. В «Енциклопедії освіти» термін «фасилітація» розшифровується як «стиль педагогічного спілкування, який передбачає полегшення взаємодії під час спільної діяльності» [10, с. 1011]. У наукових працях досліджується особливий вид педагогічної взаємодії між учителем і учнем, що дістав назву «фасилітуюча взаємодія». У розробках учених виокремлено й особливий тип педагогічного спілкування – фасилітуюче спілкування.

Найбільш близьким до процесу врегулювання конфліктів є дослідження Н. Кошечко, яка розглядає фасилітацію як інноваційну технологію управління педагогічними конфліктами в закладах вищої освіти. На думку науковця, технологія фасилітації передбачає комплекс алгоритмів та прийомів організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками освітнього процесу, заснованого на використанні їхнього особистісного досвіду, спрямованого на створення умов для розвитку суб'єктного досвіду, становлення здатності до

творчості, самоактуалізації в навчальній та інших сферах життєдіяльності [4, с. 26].

У праці З. Курлянд досліджено процес підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності, де значну увагу приділено необхідності формування образу гарного іншого. Цей образ складається з таких рис, які характерні для діяльності вчителя-фасилітатора: повага до особистості, усвідомлення її неповторності, гуманістичне і толерантне ставлення до дітей, оптимістичний погляд на можливості їхнього позитивного зростання [5, с. 123].

У дослідженні О. Микитюк визначено вміння, що характеризують діяльність учителя-фасилітатора: уважно слухати, спостерігати і запам'ятовувати як перебіг подій, так і стиль поведінки учнів; налагоджувати просту і плідну комунікацію між членами навчальної групи; аналізувати і корегувати дії учнів; діагностувати і заохочувати ефективну (корегувати неефективну) поведінку; сприяти створенню моделі ефективної поведінки; забезпечувати зворотний зв'язок між учасниками навчального процесу, не використовуючи водночас «наступальних» і «оборонних» форм спілкування; знаходити й активізувати конструктивні моделі поведінки під час внутрішньогрупової взаємодії; активізувати такі моделі в міжгруповій роботі; викликати довіру учнів, бути терплячим; бути справедливим, обирати нейтральну позицію під час оцінювання роботи [6, с. 88].

Отже, зауважимо, що питання необхідності і доцільності педагогічної фасилітації в освітньому процесі в науковців не викликає сумнівів, однак у трактуванні сутності цього феномену як педагогічного явища є розбіжності.

О. Галіцян вважає, що педагогічна фасилітація – це взаємодія між учителем і учнем, яка базується на засадах гуманізму, полісуб'єктності, толерантності, дозволяє встановити зв'язок між загальноціннісними ідеалами української, закордонної педагогічної думки і сучасним станом педагогічної науки і практики, передбачає нагальний пошук способів і засобів гуманізації навчально-виховного процесу [1]. Ученою також запропоновано структуру педагогічної фасилітації, яку вона розглядає як єдність взаємозалежних і взаємопов'язаних компонентів: індивідуально-настановного, когнітивно-діяльнісного та рефлексивно-оцінного.

Також у трактуваннях сучасних науковців наявні такі підходи до визначення поняття «педагогічна фасилітація»: вміння вчителя налагоджувати «допомагаючі стосунки» з учнем із метою фасилітації навчання (К. Роджерс, Дж. Фрейберг); здатність учителя до фасилітуючого спілкування як іманентна якість особистості (Л. Куликова, В. Суміна); тип педагогічної взаємодії, за якої головною метою діяльності вчителя є створення сприятливих умов для саморозвитку

дитини (О. Димова, С. Смирнов); особливий вид впливу вчителя на учнів, який має основне завдання – допомагати, полегшувати, стимулювати, актуалізувати потребу в розвитку, особистісному зростанні (Г. Балл, О. Кондрашихіна); процес полегшення, посилення продуктивності освіти, навчання як спільної діяльності вчителя й учня (О. Шахматова, І. Шуніна).

Отже, під педагогічною фасилітацією розуміють усебічний, різноманітний особистісно орієнтований вплив на індивідуальний розвиток суб'єкта освітнього процесу за допомогою особливого стилю спілкування.

Ми вважаємо, що педагогічна фасилітація є специфічним видом педагогічної діяльності, метою якої є допомога учню чи студенту в усвідомленні себе як самоцінності, підтримці його прагнення до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації, сприяння особистісному зростанню, розкриттю здібностей та пізнавальних можливостей. Учитель-фасилітатор на основі атмосфери безумовного прийняття учня, розуміння та довіри, діалогічного, суб'єкт-суб'єктного спілкування допомагає актуалізувати ціннісне ставлення до людей, природи, національної культури.

Отже, в освітньому процесі фасилітація припускає наявність у вчителя певних якостей і настанов, як-от настанова на схвалення почуттів, думок, готовність прийняти учня таким, яким він є, емпатичне розуміння.

У загальній теорії фасилітації визначено, що на кожній зі стадій розвитку групи перед фасилітатором стоять різні цілі, отже, він має виконувати різні функції. Виокремлюють п'ять стадій розвитку групи і, відповідно, п'ять функцій фасилітатора.

Перша стадія пов'язана з формуванням групи, коли розпочинається взаємодія, виникають різні емоційні реакції, можлива невпевненість, підозрілість і страх або зайвий оптимізм. У цій ситуації функціями фасилітатора є: організація знайомства, забезпечення інформацією про мету та бажані результати наступної діяльності, надання спільних завдань; початкове керівництво.

Друга стадія пов'язана з виникненням певної конфліктної ситуації або конкуренції між членами групи. У цій ситуації функціями фасилітатора є: продовження позитивної й інформативної співпраці з кожним учасником групи; надання пояснень щодо конкуренції, яка є нормальним складником групового процесу; надання групі завдань, які б стимулювали спільну діяльність.

Третя стадія характеризується нормалізацією взаємин, коли група починає працювати ефективно, з'являється взаємодовіра та взаємоповага, конкуренція та боротьба за лідерство закінчуються. У цій ситуації функціями фасилітатора є перекладання відповідальності за результати діяльності у групі на команду та стеження за тим,

щоб усі брали участь в обговоренні важливих питань і вирішенні проблем.

Четверта стадія характеризується оптимальною діяльністю, коли група застосовує ефективні засоби організації спільної командної діяльності й вирішує складні проблеми. У цій ситуації функціями фасилітатора стають: забезпечення групи необхідною своєчасною інформацією, сприяння взаємодопомозі, залучення нових членів, за необхідності.

П'ята стадія пов'язана із завершенням існування групи, яка настає внаслідок вирішення завдань, для розв'язання яких група створювалася, або внаслідок втрати лідера. У цій ситуації функціями фасилітатора стають: організація підбиття підсумків та результатів спільної діяльності або ініціація створення нової групи.

Можна зробити висновок, що під час роботи із групою фасилітатор постійно підтримує два процеси:

- вирішення завдання;
- забезпечення продуктивної діяльності й позитивної атмосфери у групі.

Реалізація кожного із цих процесів забезпечується специфічними засобами.

Отже, фасилітатор – це людина, яка забезпечує успішну групову комунікацію, його основними вміннями є:

- уміння слухати, спостерігати і запам'ятовувати зміст та стиль поведінки учасників групи;
- уміння аналізувати та синтезувати;
- уміння діагностувати та заохочувати;
- уміння забезпечувати зворотний зв'язок між учасниками групи;
- уміння відстежувати й оптимізувати індивідуальні засоби поведінки в середині групи;
- уміння викликати довіру до себе;
- уміння заохочувати зусилля членів групи і схвалювати їх;
- уміння бути терплячим [7, с. 442–443].

Що стосується підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва до роботи з аматорськими інструментальними колективами, то, на нашу думку, вона передбачає ознайомлення із прийомами та методами фасилітації, оволодіння ними. Уважимо необхідним оволодіння прийомами фасилітації майбутнім керівником аматорського інструментального колективу, пропонуємо визначені нами етапи діяльності аматорського інструментального колективу та відповідні функції його керівника (фасилітатор). Зрозуміло, що фасилітуюче спілкування під час репетицій керівника з інструментальним колективом передбачає збільшення частки вербального спілкування, що не завжди можливо через обмежений час. Однак на етапі знайомства, урегулювання конфліктних ситуацій тощо воно необхідне.

Початкова організація діяльності колективу, на нашу думку, передбачає: представлення керівника

та членів колективу, з'ясування наявності вмінь грати в оркестрі / ансамблі; перевірку забезпечення всіх учасників колективу нотним матеріалом, інструментами; ознайомлення із планом роботи (повідомлення членів колективу про майбутній план діяльності, репертуар, дати концертів і виступів; визначення частоти репетицій, додаткових дат репетицій, проміжних і остаточних результатів; визначення разом із членами колективу провідних ансамблів та солістів оркестру / ансамблю); сприяння створенню атмосфери зацікавленості у членів колективу (прослуховування репертуару оркестру / ансамблю в аудіозаписі; обговорення інтерпретаційної версії виконуваних творів; сприяння професійному зростанню кожного члена колективу, професійній співпраці; визначення професійних недоліків та шляхів їх удосконалення); забезпечення комфортного навчального простору, репетиційної атмосфери.

Представлення навчального завдання передбачає: упевненість керівника-фасилітатора в розумінні членами колективу навчального завдання (пояснення та перефразування завдання в разі його нерозуміння; прохання коротко висловити свою думку щодо шляхів його вирішення; проведення короткого узагальнення думок або інформації; переконання в тому, що члени колективу погоджуються з узагальненням інформації або думок; надання можливості ставити запитання, уточнювати незрозумілі факти; чітке розуміння завдання репетиції всіма членами колективу; проведення інструктажу щодо завдань кожній групі оркестру / ансамблю); застосування техніки короткого інструктування з метою орієнтації на спільну діяльність; формулювання кінцевої мети діяльності (прослуховування творів, вербальні пояснення керівника, обговорення прослуханого; визначення технічно й емоційно складних епізодів та шляхів їх подолання).

Керівництво колективом під час виконання навчального завдання передбачає: обговорення актуального виконання твору (показ керівника; гра за оркестровими партіями; критичне осмислення спільного звучання); заохочення до активної участі у виконавстві (почергове опитування учасників щодо дискусійного фрагмента; зіставлення й обговорення думок; контроль над висловленнями лідерів колективу; повага й обговорення думок усіх); підведення до правильного формулювання результатів обговорення за кожним навчальним завданням; виявлення та корегування динаміки вирішення проблем під час виконання дискусійних фрагментів.

Закінчення роботи та підбиття підсумків: повідомлення колективу про те, що час репетиції закінчується; визначення головних результатів відповідної стадії роботи над музичним твором; ознайомлення з наступним завданням;

визначення групи оркестру / ансамблю, де виконання є найбільш вразливим і недосконалим; складення переліку завдань за кожною групою інструментів; опитання щодо пропозицій із наступного навчального завдання; узагальнення думок щодо погоджених моментів і тих, стосовно яких учасники розходяться в поглядах; подяка за спільну роботу.

Висновки. Отже, теоретично визначено етапи діяльності аматорського інструментального колективу та відповідні функції його керівника (фасилітатор), що має бути експериментально перевірено для побудови партнерських взаємин між усіма учасниками колективу, задіяними у процесі виконання музичних творів, спрямовані на формування простору довіри і порозуміння.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Галіцан О. Сутність і структура педагогічної фасилітації вчителя. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/9/statti/galican.htm.
2. Казанжи М. Психологічні особливості осіб з різним типом фасилітативності : дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01, Одеса. 2007. 190 с.
3. Кондрашихіна О. Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів : автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. Київ, 2004. 20 с.
4. Кошечко Н. Фасилітація як інноваційна технологія управління педагогічними конфліктами у закладах вищої освіти. *Вісник КНУ імені Т.Г. Шевченко*. Педагогіка. 2018. № 2 (8). С. 24–29.
5. Курлянд З. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності : навчальний посібник. Одеса : ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 1995. 160 с.
6. Микитюк О.М. Формування фасилітативного середовища у процесі проведення тренінгів «Особиста гідність. Безпека життя. Громадянська позиція» в освітньому просторі інституту післядипломної педагогічної освіти. *Здорова школа: аспекти моніторингу* : навчальний посібник для слухачів системи післядипломної педагогічної освіти. Львів : Кольорове небо, 2013. 122 с.
7. Омельченко О., Шулик Т. Педагогічна фасилітація в освітньому процесі сучасних закладів середньої освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2018. № 1 (87). С. 4–12.
8. Роджерс К. Несколько важных открытий. *Вестник Московского университета*. 1990. № 2. С. 58–65.
9. Шевченко К. Педагогічна фасилітація в контексті професійної компетентності вчителя. *Психологічні науки*. 2014. Вип. 2.13 (109). С. 258–263.
10. Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком-Інтер, 2008. 1040 с.

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВПРОВАДЖЕННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

THEORY AND PRACTICE OF IMPLEMENTATION OF PERMANENT PROFESSIONAL EDUCATION FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем неперервної підготовки майбутніх учителів іноземної мови – розвитку культури самовдосконалення та постійного професійного розвитку. Розкривається сутність таких понять, як «неперервна освіта», «принципи організації неперервного освітнього процесу», «система самовдосконалення та всебічного розвитку», «самоорганізована діяльність». Автор представляє теоретичний аналіз поняття «неперервна освіта». Увага зосереджується на теоретико-методичних засадах і основних принципах неперервної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Визначено головні завдання, переваги та проблемні аспекти такої освіти. Виявлено та проаналізовано досягнення і ключові проблеми в цій сфері. Висвітлюються структурні компоненти готовності до неперервної іноземної професійної підготовки майбутніх фахівців освітньої ланки (мотиваційний, когнітивний, інформаційно-технологічний, діяльнісно-операційний, комунікативний, аксіологічний, особистісно-творчий) і рівні сформованості досліджуваного явища. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури обґрунтовується методика формувального експерименту. Зазначається також, що концепція дослідження забезпечується єдністю методологічного, теоретичного та методичного аспектів. Провідна ідея дослідження полягає в побудові моделі професійної неперервної підготовки майбутніх учителів іноземної мови (далі – ІМ), що відповідає соціальним і освітнім вимогам, сучасним критеріям оцінки (сертифікація) сучасного вчителя ІМ, індивідуальним потребам студентів, враховує неперервність і ступеневість навчання. На основі проведення низки опитувань різних груп респондентів (учителі іноземної мови загальноосвітніх навчальних закладів, викладачі іноземної мови вищої школи, студенти-випускники педагогічних коледжів, студенти-магістри) представлено низку суперечностей щодо організації неперервної підготовки вчителів іноземної мови, а також проаналізовано сучасну картину підготовки майбутнього фахівця іноземної педагогічної діяльності.

Ключові слова: неперервна освіта, принципи неперервної освіти, майбутній учитель іноземної мови, готовність до педа-

гогічної діяльності, підвищення кваліфікації, сучасне суспільство, інноваційні технології.

The article is devoted to one of the urgent problems of permanent training of future teachers of a foreign language – the development of a culture of self-improvement and constant professional development. In particular, the essence of such concepts as continuing education, principles of organization of a continuous educational process, the system of self-improvement and comprehensive development, self-organized activity is revealed. The author presents a theoretical analysis of the concept of “continuing education”. The main focus is on theoretical and methodological principles and the basic principles of continuous training of future foreign language teachers. The main tasks, advantages and problematic aspects of such education are defined. The achievements and key problems in this area were revealed and analysed, structural components are prepared, the readiness for continuous foreign language training of future specialists of the educational level (motivational, cognitive, informational and technological, activity-operational, communicative, axiological, personal and creative components) and formation levels are highlighted. The investigated phenomenon based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the method of forming experiment is substantiated. It is also noted that the concept of research is ensured by the unity of methodological, theoretical and methodological aspects. The main idea of the research is to build a model of professional permanent education of future teachers of a foreign language that meets social and educational requirements, modern criteria for assessing (certification) of a modern foreign language teachers, individual needs of students, takes into account the continuity and degree of learning. Based on a series of surveys of different groups of respondents (foreign language teachers of secondary schools, foreign language teachers of higher education, graduate students of pedagogical colleges, masters), a number of contradictions regarding the organization of permanent education of foreign language teachers are presented, as well as a contemporary picture of the preparation of the future specialist in foreign language teaching.

Key words: permanent education, principles of permanent education, future teacher of foreign language, readiness for pedagogical activity, advanced training, modern society, innovative technologies.

УДК 37.091.12.011.3–051:811

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-12>

Каніболоцька О.А.,

канд. пед. наук, доцент кафедри викладання другої іноземної мови Запорізького національного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді. У XXI ст. освіта постала перед історичними викликами, зокрема перед необхідністю віднайти раціональні схеми поведінки між лавиноподібним розвитком знань, високих технологій і здатністю людини їх творчо засвоїти. Водночас інформаційне суспільство змінює роль освіти у процесі формування та розвитку особистості. Її сучасним завданням стає забезпечення всезагального доступу до різних форм неперервної освіти з метою здобуття й

оновлення ключових і професійних компетентностей особистості, перелік яких відповідає вимогам сучасності.

Враховуючи міжнародні стосунки України з різними державами, зростання вимог щодо сучасного фахівця, формування всебічно розвиненого майбутнього іноземного покоління, особливо гострою стала проблема реорганізації підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. В умовах підвищення мобільності

працівників, студентів, відкритості кордонів особливої значущості набуває праця вчителів іноземних мов, а одним із першочергових завдань сьогодні є модернізація їхньої професійної підготовки, орієнтованої на досягнення закладеного відповідним стандартом рівня професійної компетентності. Отже, якісна професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови є актуальною проблемою сучасності. З метою її розв'язання особливий наголос робиться на необхідності навчання протягом усього життя, що дасть змогу, по-перше, підтримувати рівень освіченості особистості, а по-друге, забезпечити високий рівень зростання в різноманітних аспектах її професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання професійної неперервної підготовки майбутніх учителів ІМ загальноосвітньої, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти висвітлені під час вирішення широкого кола теоретичних і практичних питань. Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури з питань стандартизації професійної підготовки майбутніх учителів ІМ показав, що ключові аспекти розглядаються в роботах значної низки науковців: питання філософії освіти (В. Андрущенко, В. Кремень та ін.); засади неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, С. Сисоєва та ін.); складники неперервної освіти (Н. Бібік, Н. Гузій, І. Зязюн, С. Сисоєва й ін.); поняття «стандарт освіти», «стандартизація професійної підготовки» (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Лутай, В. Петренко та ін.); питання запровадження стандартів у системі освіти України (С. Амеліна, Я. Болюбаш, І. Вакарчук, М. Костюченко й ін.); готовність до професійної діяльності (І. Большакова, О. Філь, І. Чорна та ін.); педагогічні технології на основі підвищення ефективності управління й організації навчального процесу (А. Границька, Дж. Дьюї, В. Щадриков та ін.); інформаційне забезпечення освіти (В. Биков, Р. Клопов, Т. Поясок та ін.); проблеми готовності до професійної діяльності (К. Ангеловські, Є. Васильєва, М. Кларин, Н. Кузьміна, Н. Лапін, Н. Юсуфбекова й ін.). Проте вважаємо недостатніми наукові розвідки в цій сфері на теренах України. Незначна увага з боку українських компаративістів приділялася й закордонному, зокрема європейському, досвіду в цій галузі.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Необхідність дослідження й вирішення зазначеної проблеми, її актуальність і доцільність, крім того, зумовлені наявними суперечностями між інтенсифікацією процесу розвитку неперервної професійної підготовки вчителів ІМ та неузгодженістю змісту їх підготовки на різних рівнях вищої та післядипломної освіти; основними завданнями стратегії розвитку сучасної мовної освіти та відсутністю організованої постійної взаємодії в режимі «освітнє середовище ↔ студент ↔

учитель ↔ професійне середовище ↔ інформаційне суспільство»; нинішніми вимогами суспільства до професійної неперервної діяльності вчителя ІМ, яке має забезпечити створення сучасного освітнього середовища, та неготовністю сучасного студента і вчителя до її втілення й інтенсифікації; стрімким розвитком сучасних інформаційних і педагогічних технологій та недостатністю відповідної автентичної, матеріально-технічної та методичної бази для сучасних учителів ІМ.

Соціальна значущість якісної професійної неперервної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в закладах професійної та вищої освіти в умовах інформаційного суспільства, недостатня теоретична і практична розробленість шляхів вирішення цієї проблеми, визначення об'єктивних суперечностей зумовили актуальність представленої дослідження.

Метою статті є визначення основних особливостей навчання майбутніх учителів ІМ упродовж усього життя в контексті іншомовної освіти країн Європи, а також виокремлення тенденцій розвитку неперервної освіти в сучасній європейській освітній політиці в цій сфері.

Виклад основного матеріалу. Постійний процес модернізації й інтенсифікації системи освіти приводить до формування нових критеріїв і вимог до сучасного фахівця педагогічної діяльності, особливо до вчителя ІМ.

Останніми десятиліттями кардинально змінилася система генерації й передачі знань, а їхній обсяг багаторазово зріс. Сьогодні не можна за один раз, навіть за 5 або 6 років, підготувати людину до професійної діяльності на все життя. Нині щорічно обновляється приблизно 5% теоретичних і 20% професійних знань [6], і саме в межах такого розвитку особливої уваги потребує поняття неперервної освіти.

Для визначення поняття неперервної освіти використовується низка термінів. У сучасній літературі можна знайти такі стійкі словосполучення: «освіта дорослих» (*adult education*); «продовжена освіта» (*continuing education*); «подальша освіта» (*further education*); «відновлювана освіта» / «рекурентна освіта» (*recurrent education*), що повторюється час від часу як освіта протягом усього життя шляхом чергування навчання з іншими видами діяльності, передусім із роботою; «перманентна освіта» (*permanent education*); «освіта протягом життя» (*lifelong education*); «навчання / освіта протягом життя» (*lifelong learning*), «освіта поза школою» (*out-of school education*), «неформальна освіта» (*non-formal education*).

У загальному розумінні «неперервна освіта» визначається як сукупність засобів, способів і форм здобуття, поглиблення й розширення загальної освіти, професійної компетентності, культури, виховання, громадянської і моральної

зрілості, а також процес формування й задоволення її пізнавальних запитів і духовних потреб, розвитку задатків та здібностей у мережі державно-суспільних навчальних закладів і шляхом самоосвіти. За державним виміром, «неперервна освіта» – це провідна сфера соціальної політики із забезпечення сприятливих умов загального й професійного розвитку кожної особистості. Саме таке визначення є актуальним для сучасного суспільства, тому що саме така форма освіти є механізмом розширення і відтворення професійного та культурного потенціалу світового товариства, умовою розвитку суспільного виробництва, прискорення соціально-економічного прогресу країни [8]. Неperервна освіта є способом збереження, розвитку і взаємозбагачення національних культур та загальнолюдських цінностей, важливим чинником й умовою міжнародного співробітництва в галузі освіти та розв'язання глобальних завдань сучасності.

У свою чергу, Н. Ничкало акцентує увагу на філософському підґрунті концепції поняття «неперервної освіти» як процесу, що охоплює все життя людини; як важливого аспекту освітньої практики на різних ступенях системи освіти, що представляє її як постійне цілеспрямоване освоєння людиною соціокультурного досвіду різних поколінь; як парадигми науково-педагогічного мислення [5, с. 8]. Традиційне розуміння «неперервної освіти» підтримує М. Кларін і наголошує на тому, що це процес оволодіння й підвищення професійної кваліфікації; перепідготовка у процесі зміни професії; освіта у процесі адаптації до соціальних і виробничих умов, що постійно змінюються; освіта дозвілля тощо [8, с. 68]. У центр поставлено всі освітні начала людини, якій слід створити умови для повного розвитку її здібностей протягом усього життя. Поштовхом для створення теорії неперервної освіти стала глобальна концепція «єдності світу», згідно з якою всі структурні частини людської цивілізації взаємопов'язані та взаємозумовлені [9, с. 78]. Водночас людина є головною цінністю і точкою переломлення всіх процесів, що відбуваються у світі. Хоча єдина система неперервної освіти – це не сума властивостей підсистем, що входять до неї, а нове інтегративне утворення, якому притаманні динамічність, гнучкість, наступність.

У кожному із зазначених термінів зроблено акцент на окремій стороні явища, але загальною є ідея довічної незавершеності освіти для дорослої людини.

Зважаючи на всі основні компоненти представлених визначень, доходимо висновку, що неperервна освіта передбачає створення та функціонування системи державних і недержавних установ, які могли б забезпечити постійну загальноосвітню та професійну підготовку і пере-

кваліфікацію людини з урахуванням бажань, можливостей і потреб суспільства. Неperервна освіта означає процес, який продовжується все життя, це комплекс державних і суспільних освітньо-виховних установ, який забезпечує організаційну і змістову єдність, наступність і взаємозв'язок усіх ланок освіти, що спільно вирішують завдання виховання, загальноосвітньої політехнічної та професійної підготовки кожної людини. Мета такої просвітницької діяльності – дати молоді за час навчання глибокі знання основ науки з урахуванням актуальних і перспективних суспільних потреб, дати їм можливість оволодіти професійними знаннями, уміннями й навичками, задовольнити їхні освітні запити, сформувати в них уміння вдосконалювати свої знання у процесі неperервної освіти впродовж усієї продуктивної трудової діяльності.

Враховуючи багатогранність поняття «неperервна освіта», учений Р. Дауе представив основні принципи неperервної освіти в сучасному суспільстві [7, с. 34]. У межах нашого дослідження ми підтримуємо концепцію Б. Вульфсон, а саме визначаємо такі принципи неperервної освіти: гнучкість і варіативність системи освіти; удосконалення організації й діяльності системи загальної освіти; перебудова систем професійної освіти, узгодження діяльності професійних навчальних закладів із широкими інтересами виробництва; задоволення непрофесійних потреб людей; розвиток так званої освіти для третього віку; дедалі більше використання найновіших технологічних засобів [1, с. 72].

До основних принципів сучасного навчання протягом усього життя європейські урядовці відносять: навчання поза офіційним освітнім середовищем; вимогу оновлення педагогіки, тобто переходу до набуття знань за схемою «навчання – вивчення», «робота – результат»; вимогу формування нової культури навчання, а саме розвиток академічної спільноти, заснування багатофункціональних навчальних центрів із доступом до Інтернету; активну співпрацю різних навчальних середовищ, а також установ, які так чи інакше стосуються шкільної освіти, наприклад, дослідних центрів, середніх та вищих навчальних закладів, тощо; якість освіти вчителя [2, с. 13].

Особлива увага звертається на предмет «Іноземна мова» у контексті, що вже став одним з основних компонентів сучасної європейської іншомовної освіти. Така політика підтверджена ухваленням рішення Ради Європи про необхідність підтримки «вивчення іноземних мов упродовж усього життя, за можливості, починаючи з дошкільного або молодшого шкільного віку, а також доцільності формування навичок, що охоплюють використання мов для специфічних потреб, особливо у професійному контексті, особами, які проживають на території

країн-членів Ради Європи, незалежно від їхнього віку, походження, соціального статусу, попереднього навчального досвіду та досягнень» [2, с. 11]. Такі тенденції зумовлені необхідністю створення найбільш конкурентоспроможної економіки у світі, основною передумовою забезпечення чого є модернізація освіти, зокрема іншомовної, для ефективнішого використання економічного та культурного потенціалу європейських країн.

З метою перевірки доцільності й ефективності запропонованих положень проведено опитування серед респондентів із різних регіонів України (міста Київ, Запоріжжя, Луцьк, Кременчук, Одеса, Дніпро й інші) протягом січня – березня 2019 р. До кола опитування увійшли вчителі ІМ загальноосвітніх шкіл та шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов (289 учителів), викладачі ІМ у вищій школі, які беруть активну участь у підготовці майбутніх учителів ІМ (128 викладачів), студенти-випускники педагогічних коледжів, майбутні вчителі ІМ у молодших класах (187 студентів), студенти-магістри, майбутні вчителі ІМ (156 студентів). Учасникам опитування запропоновано відповісти на питання анкет. Для кожної групи респондентів розроблено відповідну Google-форму. Наводимо приклади типових питань для кожної групи учасників дослідження:

Для вчителів ІМ у загальноосвітніх навчальних закладах та викладачів ІМ у вищій школі (30 питань):

- Чи вважаєте Ви, що фахівець із викладання ІМ має навчатися неперервно протягом життя?
- Чи потребує, на Вашу думку, удосконалення система професійної підготовки вчителів ІМ у вищих навчальних закладах України?
- Чи вважаєте Ви за необхідне у процесі професійної підготовки майбутніх учителів ІМ у вищих навчальних закладах застосовувати інформаційні технології?
- Чи вважаєте Ви необхідним формування творчого підходу майбутнього вчителя ІМ до педагогічної діяльності?
- Чи готові Ви протягом професійної діяльності здобувати нові знання у сфері філології та викла-

дання іноземних мов (зокрема, з використанням інформаційних технологій)?

Для студентів-випускників педагогічних коледжів і студентів-магістрів мовних спеціальностей (20 питань):

- Чи вважаєте Ви достатнім рівень теоретичних і практичних навичок для успішного виконання викладацької діяльності в навчальних закладах?
- Чи потрібно, на Вашу думку, учителю ІМ уміти організовувати процес свого навчання та самоосвіти?
- Чи вважаєте Ви за необхідне формування мотивації майбутнього вчителя ІМ до використання аксіологічного (орієнтаційно-цінісний) підходу у професійній діяльності?
- Які, на Ваш погляд, проблеми пов'язані з використанням засобів інформаційних технологій у навчально-виховному процесі формування іншомовної комунікативної компетенції учнів / студентів?
- Що мотивує Вас до подальшого професійного росту та творчого розвитку?

Аналітико-діагностична робота показала такі загальні висновки щодо опитування респондентів. Розглянемо результати відповідей на найпоширеніше запитання анкетування. Одностайною була відповідь учителів ІМ та викладачів ІМ про необхідність неперервного навчання фахівців іншомовної освіти протягом усього життя (див. рис. 1). Таку ж ідею підтримали студенти педагогічних коледжів і студенти-магістри мовних спеціальностей. Саме така принципова позиція підтверджує актуальність нашого дослідження і дає мотивацію для розроблення моделі неперервної професійної підготовки майбутніх учителів ІМ.

Також особливої уваги потребують результати відповідей респондентів про якість підготовки майбутніх учителів ІМ сьогодні (див. рис. 2). Учителі ІМ та викладачі ІМ (55,8%) зазначили, що частково задоволені фаховою підготовкою, 16,3% респондентів висловили думку про незадовільний стан підготовки фахівців. Усе це підтвердило недостатньо якісний стан професійної підготовки майбутніх учителів ІМ.

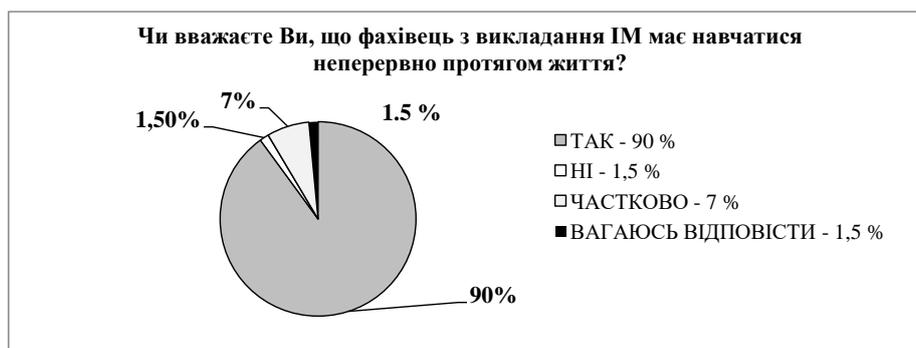


Рис. 1. Результати відповідей учителів ІМ та викладачів ІМ

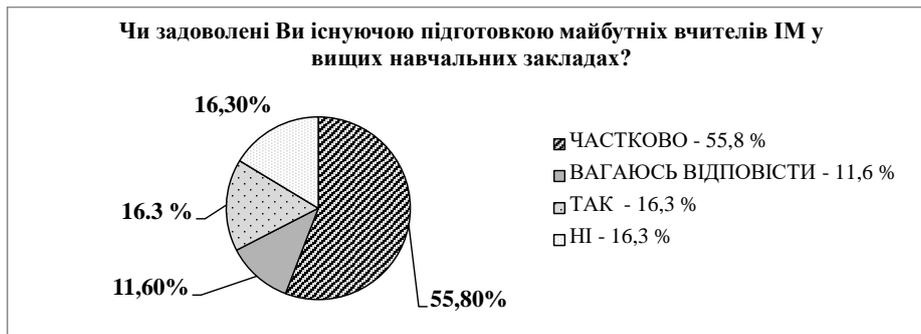


Рис. 2. Результати відповідей учителів ІМ та викладачів ІМ

Нами також розкрито, що головною мотивацією для подальшого іншомовного професійного розвитку і для вчителів ІМ, і для викладачів ІМ, і для студентів є бажання власного розвитку та самоосвіти (43%), матеріальна база навчального закладу (32%), досягнення учнів (23 %) та інше (2%). Учителі ІМ і майбутні фахівці прагнуть постійного вдосконалення і все частіше шукають можливостей втілення своїх професійних бажань. Опитування підтвердило актуальність та доцільність поставленої проблеми. Сучасна система неперервної професійної підготовки вчителів ІМ потребує значної трансформації.

Інформаційне суспільство потребує нового вчителя, з новими знаннями, уміннями з метою втілення в освітньому процесі інновацій, подолання формалізму та професійного вигорання у викладацькій роботі, учитель ІМ має бути висококомпетентним, мобільним, відповідальним, наділеним культурою фахової комунікації, готовністю до генерації власних інновацій, їх реалізації в освітній практиці [3]. Сучасний учитель ІМ має бути багатопрофільним і виконувати різні ролі, як-от: тьютор, комунікатор, модератор (узагальнення власного педагогічного досвіду та його презентація), організатор (планування, здійснення і створення освітнього процесу), мотиватор (рефлексія та професійний саморозвиток), консультант (надання методичної допомоги колегам із питань навчання, розвитку виховання й соціалізації), новатор (проведення педагогічних досліджень) і лідер.

Висновки. Навчання протягом усього життя, створення відповідних умов, а також переорієнтація шкільної освіти для його забезпечення стають одним із пріоритетних напрямів сучасної європейської освітньої політики. Неперервна освіта визначається як повноправне освітнє поле з відповідною увагою до контролю й перевірки якості та забезпеченням визнання різноманітних форм

освіти. Нагальними питаннями неперервної професійної підготовки майбутніх учителів ІМ є розроблення ефективних моделей навчання, зв'язок національних моделей для визнання попереднього навчання з європейською структурою кваліфікацій, збільшення порівнянності та прозорості, визначення основних навичок і ключових компетенцій, а також підготовка персоналу для системи навчання протягом життя.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вульфсон Б. Методы сравнительно-педагогических исследований. *Педагогика*. 2002. № 2. С. 70–80.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання С. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273с.
3. Концепція нової української школи. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczija.html>.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. : проєкт. Міністерство освіти і науки України. Академія педагогічних наук України. *Освіта України*. 2001. № 29. С. 4–6.
5. Ничкало Н. Педагогічна естетика і етика в діяльності НАПН України: сьогодення і погляд у майбутнє. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2012. Вип. 3. С. 7–19.
6. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. URL: <http://old2.niss.gov.ua/articles/252/>.
7. Dave R. Foundation of Lifelong Education: Some Methodological Aspects. *Foundation of Lifelong Education*. Hambourg, 1976. P. 34.
8. Klarin Mikhail Conceptual challenges in understanding innovative education in organizational context. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. 2016. Vol. 4. Br. 1. P. 67–71.
9. Lengrand P. Areas of Lifelong Basic to Lifelong Education. Oxford ; New York : Pergamon Press, 1986. 156 p.

РОЗРОБКА ТА ВПРОВАДЖЕННЯ СТРУКТУРНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА ЗАСАДАХ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF A STRUCTURAL MODEL FOR THE FORMATION OF A PEDAGOGICAL CULTURE BASED ON THE PRINCIPLES OF ACMEOLOGICAL APPROACH IN THE TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS

У статті обґрунтовано потребу використання педагогічного моделювання, яке позитивно впливатиме на формування педагогічної культури майбутніх соціальних працівників. Запропоновано авторське бачення структурної моделі, у якій чільне місце відведено акмеологічному підходу. Розглянуто підходи до наукової дефініції «структурна модель». Модель розглядаємо як самостійний об'єкт, що відповідає досліджуваному процесу, здатний заміщати його та виступати опосередкованою ланкою в пізнанні. Модель надає практичну інформацію, яка дозволяє ефективно формувати педагогічну культуру в майбутніх соціальних працівників на засадах акмеологічного підходу. Структурна модель є «дзеркальним відображенням» професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти.

Встановлено, що в основі структурної моделі має бути професіограма, що передбачає «еталонну модель» соціального працівника. Проаналізовано психолого-педагогічні ідеї, що покладені в основу авторської структурної моделі. У структурній моделі представлено три блоки (цільово-концептуальний, процесуально-організаційний оцінювально-результативний), які охоплюють мету, завдання, навчальні дисципліни, акмеологічний підхід, принципи, організаційно-педагогічні умови, методи, форми, прийоми побудови освітнього процесу, а також компоненти, критерії сформованості педагогічної культури, рівні та результат. Головна увага зосереджена на характеристиці основних принципів (гуманізм, співробітництво, культуровідповідність, суб'єктивність), які покладено в основу структурної моделі.

З'ясовано, що в методологічному контексті впровадження структурної моделі формування педагогічної культури на засадах акмеологічного підходу у професійну підготовку майбутніх соціальних працівників дасть позитивні результати. Так, очікуємо покращення стану сформованості компонентів педагогічної культури (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-аксіологічний, конативно-діяльнісний, рефлексивно-особистісний).

Ключові слова: структурна модель, педагогічна культура, акмеологічний підхід, принципи, майбутні соціальні працівники.

The article substantiates the need for pedagogical modeling, which will have a positive impact on the formation of the pedagogical culture of future social workers. The author's vision of a structural model is proposed, in which the emphasis is placed on the acmeological approach. Approaches to the scientific definition of "structural model" are considered. The model is considered as an independent object, which is in accordance with the investigated process, capable of replacing it and acting as an indirect link in the cognition. The model provides practical information that allows to effectively implement the formation of pedagogical culture in future social workers on the basis of the acmeological approach. The structural model serves as a "mirror image" of the professional training of future social workers in HEI.

It has been established that the structural model should be based on a professional diagram, which involves a "reference model" of a social worker. The psychological and pedagogical ideas, which are the basis of author's structural model, are analyzed. In the structural model, there are three blocks (target-conceptual, procedural-organizational and evaluation-productive), which include the purpose, tasks, educational disciplines, acmeological approach, principles, organizational and pedagogical conditions, methods, forms, methods of constructing the educational process, as well as components, criteria for the formation of a pedagogical culture, levels and result. The main focus is on the characterization of the basic principles (humanism, cooperation, cultural conformity, subjectivity), which are the basis of the structural model.

It is revealed that in the methodological context of the introduction of a structural model of formation of a pedagogical culture on the basis of the acmeological approach in the professional training of future social workers will give positive results. So, we expect an increase in the state of the formation of components of pedagogical culture (motivational-valuable, cognitive-axiological, conative-active, reflexive-personal).

Key words: structural model, pedagogical culture, acmeological approach, principles, future social workers.

УДК 378:37.091.12:36–051

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-13>

Келемен А.В.,

директор

Карпатського інституту підприємництва Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Період навчання в закладах вищої освіти (далі – ЗВО) є одним із найвідповідальніших у процесі становлення особистості майбутнього фахівця, який працюватиме в соціальній сфері. Це час, коли формуються основні ціннісні настанови й життєва позиція, закладається ставлення до навколишньої дійсності та до своєї майбутньої професії. Тому необхідно, щоб у цей період освіта за своїм змістом стала фун-

даментом для подальшого вдосконалення цінностей і норм культури, була акцентована на формування високого рівня педагогічної культури. Саме майбутній соціальний працівник має володіти належним рівнем педагогічної культури, що допоможе йому якісно виконувати свої професійні обов'язки. Беручи до уваги те, що нині суттєво зросли вимоги до майбутніх фахівців, які надаватимуть соціальні послуги, необхідно внести суттєві зміни в їхню професійну

підготовку. У нашому баченні ці зміни мають стосуватися запровадження педагогічних інновацій, які пов'язані з використанням у професійній підготовці педагогічного моделювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичні та практичні питання професійної підготовки майбутніх соціальних працівників вивчалися І. Зверєвою, І. Козубовською, Л. Міщик та ін. Психолого-педагогічні шляхи вдосконалення професіоналізму майбутніх соціальних працівників досліджували Н. Волкова, В. Корнечук, С. Тополянський, Ю. Швалб та ін. З'ясовано, що в публікаціях О. Онаць, С. Чорної та П. Щербаня висвітлено зміст і структуру педагогічної культури. Ідеї педагогічного моделювання розробляються закордонними педагогами і психологами гуманістичного спрямування (Р. Берні, Н. Боуерс, Б. Кларк, Р. Соур, Д. Хопкінс, П. Холлі й ін.). З'ясовано, що потенціал педагогічного моделювання під час професійної підготовки майбутніх соціальних працівників вивчали І. Мельничук, С. Калаур, В. Поліщук, Г. Слозанська. Зокрема, погоджуємося з думкою Г. Слозанської [6] стосовно того, що нині підвищеної уваги потребують розроблення та впровадження дієвих моделей соціальної роботи і механізмів надання соціальних послуг у систему підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Підтримуємо позицію науковців [3] у тому, що лише той фахівець, який озброєний прогресивною системою, сформований як творча, соціально активна особистість, яка вміє нестандартно та творчо мислити, професійно діяти, створювати нові суспільні цінності. У нашому баченні панівну роль у формуванні особистості майбутнього соціального працівника відіграють системоутворюючі якості: мотиваційно-ціннісне ставлення до майбутньої професії, професійне мислення, готовність до професійної діяльності та педагогічна культура. Зазначимо, що в контексті вдосконалення процесу формування педагогічної культури фахівців непедагогічних спеціальностей назріла потреба розроблення моделі, яка була б дієвою під час формування педагогічної культури майбутніх соціальних працівників. Однак ці питання не були предметом ґрунтовних наукових досліджень. Саме тому ми проводимо наукові розвідки стосовно вивчення потенціалу педагогічного моделювання й розроблення та впровадження структурної моделі у професійну підготовку майбутніх соціальних працівників.

Мета статті – дослідити потенціал педагогічного моделювання і проаналізувати зміст структурної моделі та шляхи її впровадження для вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у контексті формування в них педагогічної культури на засадах акмеологічного підходу.

Виклад основного матеріалу. Аналіз теоретико-методологічних підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери переконує, що

всі вони так чи інакше пов'язані з формуванням професіоналізму, сприяють удосконаленню його майстерності. У контексті цього потребує уваги процес формування педагогічної культури на засадах акмеологічного підходу шляхом використання педагогічного моделювання та впровадження у професійну підготовку майбутніх соціальних працівників структурної моделі.

Як доводять науковці, для дослідження об'єктів пізнання, побудови і вивчення моделей предметів і явищ, що реально існують, а також конструювання об'єктів (для визначення й уточнення їхніх характеристик, раціоналізації, способів побудови) ефективно використання процесу моделювання. Уважаємо, що педагогічне моделювання є шляхом пізнання педагогічних явища лише тоді, коли воно здійснюється на основі вже сформованої теорії досліджуваного процесу, що вказує гранично допустимі під час побудови моделі спрощення. Тобто на ідеї використання педагогічного моделювання базується будь-який метод наукового дослідження як теоретичний, так і експериментальний.

Сьогодні у професійній педагогіці розробляється модель ідеального фахівця і його професійної підготовки у ЗВО. Ця модель має включати такі істотні ознаки та якості, як здатність одночасно навчати і виховувати, формування ґрунтовної теоретичної освіти, високий ступінь усвідомлення цінностей професійної діяльності, відповідальність за результати своєї роботи. У педагогічному розумінні наукову дефініцію «модель» ми розглядаємо як конкретну систему елементів, яка відтворює певні сторони, зв'язки, функції предмета дослідження (у нашому випадку це формування педагогічної культури в майбутніх соціальних працівників – А. К.). У нашому дослідженні визначаємо, що модель – це самостійний об'єкт, що відповідає досліджуваному процесу, здатний заміщати останній, виступати опосередкованою ланкою в пізнанні та надає під час дослідження конкретну практичну інформацію, яка дозволяє нам ефективно здійснювати корекцію всієї професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у контексті формування в них педагогічної культури на засадах акмеологічного підходу.

У педагогічній науці виділяють безліч різноманітних моделей. В основі класифікації лежать такі ознаки, як: вид (змістовні та формальні моделі); спосіб реалізації моделі (образні, знакові (графічні) і змішані моделі); облік (статистичні, динамічні та детерміновані); характеристика об'єкта моделювання (модель зовнішнього вигляду, модель структури і модель функціонування або процесу). Створена нами модель формування педагогічної культури в майбутніх соціальних працівників є структурною, в основі якої лежать сутнісні зв'язки й відносини між її найважливішими компонентами. Підкреслимо, що структурна модель, у нашому розумінні, є певним «дзеркальним відображенням» професійної

підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО. Саме структурна модель дозволяє нам провести абстрагування її змісту та подальше зіставлення й порівняння з об'єктом-оригіналом. Уважаємо, що розроблення та впровадження структурної моделі дозволить нам «відсікти» усе другорядне та випадкове, а залишити лише вагомні чинники, які суттєво впливають на процес удосконалення педагогічної культури майбутніх соціальних працівників під час їхньої фахової підготовки. Наступна причина, через яку ми скористалися методом педагогічного моделювання, – це передбачувальна функція моделі, яка дозволяє отримувати нову інформацію про процес формування педагогічної культури.

Зупинимось на загальній характеристиці методологічних аспектів побудови структурної моделі. Так, у монографії «Теоретико-методологічні засади формування змісту педагогічної освіти» [4] представлено загальний варіант побудови структурованої моделі. Зокрема, ураховано позицію науковців про необхідність складання кваліфікаційної характеристики фахівця-майстра як свідомого суб'єкта професійної діяльності й активного діяча суспільного розвитку, а також думка про те, що цей факт стримує складання ідеальної моделі майбутнього фахівця, що відповідає вимогам сучасного суспільства [4, с. 29–34].

У методологічній площині враховані поради В. Сластеніна [5] стосовно того, що основними структурними компонентами моделі має бути мета, принципи, професійна компетентність (знання, уміння, навички), якості особистості. Отже, у методологічному контексті ми прагнули, щоби структурна модель включала в себе опис соціальної та професійної спрямованості особистості в контексті головних засад акмеологічного підходу та творчої природи професійної діяльності, загальні аспекти професійної підготовки студентів у ЗВО (мета, принципи, методи, форми, етапи), структурну характеристику педагогічної культури (компоненти, критерії, рівні, результат).

Під час педагогічного моделювання ми спиралися на такі рекомендації:

– в основі має бути професіограма, що передбачає «еталонну модель» соціального працівника;

– необхідність подолати розрив між соціальним працівником-людиною, громадянином і його професійними знаннями, уміннями і навичками (ідеться про те, щоб інтегрувати особистісну позицію майбутнього соціального працівника і його професійні знання і вміння);

– скерування на вдосконалення індивідуально-особистісного рівня професіоналізму майбутнього фахівця через удосконалення педагогічної культури.

Тобто у практичному контексті в основу структурної моделі покладено професіограму. У баченні Л. Спіріна [7] саме професіограма розглядається як ідеальна абстрактна модель особистості фахівця, що узагальнює найважливіші якості, необхідні для

здійснення професійної діяльності в сучасних умовах. Професіограма має включати спрямованість особистості, його професійні потреби, мотиви, основні види діяльності, властивості особистості, що виражають громадянську і професійну спрямованість; інтелектуальні, моральні, вольові, емоційні риси характеру; професійні вміння та навички. Таку позицію обстоює С. Калаур [2], яка доводить, що професіограма являє собою сукупність вимог, що пред'являються до професіоналізму майбутнього соціального працівника. Зокрема, обумовлюючи орієнтири професіограми, під час побудови структурної моделі, ми спираємося на системний аналіз концептуальних підходів і цільових програм професійної підготовки майбутніх соціальних працівників: систему панівних мотивів і потреб; професійні знання, уміння і здібності; найважливіші особистісно-професійні якості та властивості особистості; готовність до професійної діяльності. На основі запропонованого зазначимо, що авторська модель має охоплювати конкретні вимоги до особистості соціального працівника; психолого-педагогічну, спеціальну і методичну підготовку у ЗВО.

В основу нашої авторської структурної моделі закладено дві *головні ідеї*:

– робота на випередження, яка передбачає включення соціального працівника в розв'язання більш складних завдань, які необхідні для якісного виконання професійних завдань;

– спрямування моделі на суттєве математично достовірне підвищення рівня педагогічної культури соціального працівника.

Структурна модель формування педагогічної культури майбутніх соціальних працівників являє собою конкретну сукупність найважливіших складників – структурних блоків. Виокремлено три блоки:

1) цільово-концептуальний (мета, завдання, навчальні дисципліни, акмеологічний підхід, принципи);

2) процесуально-організаційний (організаційно-педагогічні умови, методи, форми, прийоми);

3) оцінювально-результативний (компоненти і критерії сформованості педагогічної культури, рівні, результат).

Наголосимо на тому, що акмеологічний підхід визнано профілюючим для формування педагогічної культури майбутніх соціальних працівників. Цей факт зумовлений тим, що акмеологічний підхід максимально забезпечує оволодіння способами пізнання навколишньої дійсності, професії та самого себе для самореалізації у професійній діяльності. Цей підхід покладено в основу розроблення навчальних дисциплін «Основи самопізнання і саморозвитку особистості», «Тренінг самопізнання», «Основи акмеології», «Менеджмент у соціальній роботі», «Соціальне проєктування», «Управління проєктами», які максимально сприяють формуванню педагогічної культури майбут-

ніх соціальних працівників, що здобувають освіту на базі Карпатського інституту підприємництва Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна».

У нашому баченні формування педагогічної культури майбутніх соціальних працівників перебуває під егідою принципів гуманізму, співробітництва, культуровідповідності, суб'єктності. Саме ці принципи становлять інваріантну частину цільово-концептуального блока нашої моделі. Розглянемо їхні практичні механізми ґрунтовніше.

Отже, практичне впровадження принципу гуманізму передбачає ставлення до студентів як до головної цінності, повагу до їхніх думок, створення умов, за яких особистість відчуває себе захищеною, потрібною, значущою. Принцип співробітництва передбачає об'єднання цілей викладачів і студентів, організацію спільної діяльності зі «сходження до високого результату педагогічної культури», взаєморозуміння і взаємодопомогу під час організації освітнього процесу. Принцип культуровідповідності орієнтує всю професійну підготовку на ставлення до студента як до суб'єкта, здатного до самоактуалізації й саморозвитку; до викладача як посереднику між студентом і культурою, що здатний увести студента у світ культури; до формування педагогічної культури як культурного процесу; до ЗВО як до цілісного культурно-освітнього простору, де відтворюються культурні норми, здійснюються «творіння педагогічної культури» і формування майбутнього соціального працівника людини культури. Принцип суб'єктності передбачає сприяння викладача у формуванні у студентів здатності бути суб'єктом власної діяльності і свого життя.

Отже, розроблена нами структурна модель формування педагогічної культури, яка створена на основі акмеологічного підходу, базується на принципах культуровідповідності, суб'єктності, гуманізму, співробітництва, інтегрує конкретну організаційну структуру (мета, етапи, навчальні дисципліни, організаційно-педагогічні умови, методи, форми, компоненти і критерії сформованості педагогічної культури, рівні), сприяє цілісності досліджуваного процесу, забезпечує позитивну динаміку у процесі формування педагогічної культури майбутнім соціальним працівникам ще під час навчання у ЗВО (результат). Ми очікуємо від упровадження розробленої структурної моделі суттєвого підвищення рівня сформованості всіх компонентів педагогічної культури (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-аксіологічний, конативно-діяльнісний, рефлексивно-особистісний).

У підсумку зазначимо, що ми підтримуємо позицію В. Андреева в тому, що у XXI ст. майбутні фахівці повинні будуть вирішувати ще більш складні професійно-педагогічні проблеми, які потребуватимуть інтеграції знань, практичних умінь. Тому ще під час навчання у ЗВО студент має

навчитися «безперервно оволодівати прогресивними технологіями навчання і виховання, новими досягненнями вітчизняного і зарубіжного досвіду та мати високу педагогічну культуру» [1, с. 90]. У нашому баченні саме педагогічне моделювання, розроблення та впровадження структурної моделі націлені на практичну допомогу майбутнім соціальним працівникам щодо формування в них високого рівня педагогічної культури ще під час навчання.

Висновки. З метою формування належного рівня педагогічної культури в майбутніх соціальних працівників доцільно використовувати педагогічне моделювання. Із практичного погляду пропонуємо впровадити структурну модель формування педагогічної культури на засадах акмеологічного підходу. У структурній моделі представлено три блоки (цільово-концептуальний, процесуально-організаційний, оцінювально-результативний), які охоплюють мету, завдання, навчальні дисципліни, акмеологічний підхід, принципи, організаційно-педагогічні умови, методи, форми, прийоми побудови освітнього процесу, а також компоненти, критерії сформованості педагогічної культури, рівні та результат.

У подальших напрацюваннях плануємо висвітлити організаційно-педагогічні умови, які покладено в основу дієвості структурної моделі, та представити практичні механізми їх упровадження у професійну підготовку майбутніх соціальних працівників для формування в них високого рівня педагогічної культури.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андреев В. Модели творчески саморазвивающейся личности XXI в. Москва : Просвещение, 2001. 255 с.
2. Калаур С. Контент-аналіз професіограми фахівця соціальної сфери, компетентного у розв'язанні професійних конфліктів. *Social Work and Education*. 2018. Vol. 5. № 1. Р. 18–28.
3. Караханова Г. Теоретико-методологические основы исследования нравственной культуры учителя. Москва, 2005. 143 с.
4. Мищенко А., Мищенко Л., Шиянов Е. Теоретико-методологические основы формирования содержания педагогического образования. Москва, 1991. 291 с.
5. Слостенин В. Профессионально-педагогическая культура в системе университетского педагогического образования. *Профессионально-педагогическая культура: сущность, структура, формирование* : материалы Международной научной конференции. Москва : МОСУ, 1996. С. 7–14.
6. Слостанська Г. Компетентнісна модель фахівця із соціальної роботи в громаді. *Освіта Сумщини* : інформаційний науково-методичний журнал. Суми : КЗ СОІППО, 2018. № 3 (39). С. 16–19.
7. Спирин Л. Педагогика решения учебно-воспитательных задач : учебное пособие. Кострома : КГПУ им. Н.А. Некрасова, 1994. 107 с.

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ІЗ ПРАВОЗНАВСТВА

THE ESSENCE AND STRUCTURAL COMPONENTS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE JUNIOR SPECIALISTS IN LAW

У сучасних умовах важливим завданням є кадрове забезпечення правової реформи. Тому особливої актуальності набувають питання, які стосуються формування професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів із правознавства. Професійна діяльність спеціалістів із правознавства висуває підвищені вимоги до мотиваційно-ціннісних, морально-етичних, емоційно-вольових якостей суб'єкта юридичної діяльності. Отже, актуалізується необхідність вивчення структури професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів із правознавства та її формування в умовах фахової підготовки. Система підготовки спеціалістів із правознавства в масштабах країни загалом визначена специфікою юридичної діяльності. Метою юридичної освіти є формування особистості, здатної діяти, реалізовувати свій потенціал у суспільстві.

У статті розглянуто сутність професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів із правознавства. Проведено аналіз визначень професійної компетентності та її структурних компонентів у сучасній психолого-педагогічній літературі. Охарактеризовано професійну компетентність майбутніх молодших спеціалістів із правознавства і виокремлено її компоненти. Результати дослідження показали, що професійна компетентність майбутніх молодших спеціалістів із правознавства є інтегрованим багатоаспектним поняттям, що охоплює сукупність взаємопов'язаних спеціально-правових, інформаційних, соціально-комунікативних, рефлексивних, управлінських компетенцій і професійну креативність. Професійна компетентність поєднує особистісний і професійний аспекти на основі сукупності взаємопов'язаних компетенцій, зумовлених рівнем теоретичної і практичної підготовленості майбутніх правознавців до здійснення професійної діяльності у сфері юриспруденції.

Ключові слова: компетентність, компетенція, компетентнісний підхід, професійна

компетентність майбутніх молодших спеціалістів із правознавства.

It is an important task in modern conditions to provide legal reform. In this regard, particularly relevant become the issues related to the formation of professional competence of future junior specialists in law. Professional activity of specialists in law throws up the increased requirements for motivational-value, moral-ethical, emotional-volitional features of the subject of legal activity. That is why the necessity of studying the structure of professional competence of future junior specialists in law and its formation in the conditions of vocational training is actualized. The system of training specialists in law within the country generally is determined by the specifics of legal activity. Therefore, the purpose of juridical education is the formation of the individual, which would be able to act, to realize his/her potential in society.

The article deals with the essence of professional competence of future junior specialists in law. The analysis of definitions of professional competence and its structural components in modern psychological and pedagogical literature has been carried out. Professional competence of future junior specialists in law has been characterized and its components have been distinguished. The results of research have shown that professional competence of future junior specialists in law is an integrated multidimensional concept, which includes a set of interrelated special-legal, informational, social-communicative, reflexive, managerial competencies and professional creativity. Professional competence combines personal and professional aspects on the basis of a set of interrelated competences, determined by the level of theoretical and practical preparedness of future lawyers for carrying out professional activities in the field of jurisprudence.

Key words: competence, competency, competence approach, professional competence of future junior specialists in law.

УДК 371.13:340

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-14>

Келемен Р.Ю.,

викладач Циклової комісії коледжу Карпатського інституту підприємництва Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»

Постановка проблеми в загальному вигляді. Соціально-економічні перетворення, що відбуваються у країні, зачепили всі сфери і верстви суспільства, зокрема і сферу юридичної освіти. Нині однією з основних проблем цієї сфери є проблема підготовки компетентних юристів і молодших спеціалістів із правознавства. В умовах прогресивного економічного і соціального розвитку спеціалістів правознавства необхідна ґрунтовна теоретична і практична підготовка до майбутньої юридичної діяльності, щоб уміти гнучко реагувати на нові процеси і своєчасно творчо підходити до вирішення проблемних завдань юриспруденції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних наукових дослідженнях проблема фор-

мування професійної компетентності майбутніх фахівців привертає все більше уваги науковців. Так, сутність базового поняття «професійна компетентність» досліджували С. Батишев, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, Н. Муранова, Н. Ничкало, О. Павленко, В. Рибалка й ін.; питання формування професійної компетентності магістрів права в галузі митної справи вивчали О. Трякіна і Д. Мовчан. Різні аспекти проблеми формування професійної компетентності майбутніх юристів розкрито у працях О. Альшиної, В. Баловневої, В. Бочарова, С. Вишневської, Л. Грідневої, О. Губаревої, Д. Демченко, І. Жукової, К. Маркарової, Т. Поясок, С. Ситникова й ін. Важливими в контексті дослідження проблеми формування

професійної компетентності майбутніх юристів є праці, які висвітлюють сутнісні характеристики професії юриста, зокрема деонтологічні аспекти юридичної діяльності (О. Бандурка, І. Бризгалов, С. Гусарев, О. Скакун), образ юриста в сучасній європейській культурі (Ж. Алексєєва), філософсько-правові проблеми професійної культури юриста (О. Ануфрієнко, Ю. Занік, О. Несімко, А. Романова, С. Сливка) та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Нині питання формування професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів із правознавства та визначення її структурних компонентів у науковій літературі ще залишається недостатньо дослідженим.

Мета статті полягає в обґрунтуванні специфічної сутності професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів з правознавства та визначення її структурних компонентів.

Для досягнення поставленої мети у статті вирішується сукупність завдань: по-перше, охарактеризувати місце компетентнісного підходу в освіті й у структурі загальної методології науки, розглянути поняття «компетентність» як основу компетентнісного підходу; по-друге, провести аналіз тлумачень професійної компетентності та її структурних компонентів у сучасній психолого-педагогічній літературі; по-третє, охарактеризувати професійну компетентність майбутніх молодших спеціалістів із правознавства та виокремити її структурні компоненти.

Виклад основного матеріалу. У сучасних дослідженнях зазначається, що реалізація компетентнісно зорієнтованої освіти на методичному рівні випереджає педагогічне та дидактичне обґрунтування цього процесу, а необхідність переходу на компетентнісний формат навчання зумовлює необхідність вирішення складного методологічного питання щодо переосмислення цілей і результатів освітньої діяльності закладів освіти та їхнє відображення на мові компетентності та компетенцій [3, с. 98; 8, с. 74].

У науковому пізнанні, як підкреслює О. Котикова, важлива роль належить поняттям як формі пізнання і способу розумової діяльності. Будучи певним видом думки, поняття водночас є формою пізнавальної, розумової діяльності, формою пізнання предметів і явищ дійсності, способом відтворення предметів і явищ дійсності на рівні абстрактного мислення [5, с. 199].

Компетентнісний підхід в юридичній освіті зорієнтовує в оцінці результатів освіти на поняття «компетенція», «компетентність» студентів. З огляду на це постає необхідність ретельного аналізу компетентнісного підходу і визначення його місця серед наявних методологічних підходів. У педагогічних пошуках підхід розуміється як позиція, думка, яка зумовлює дослідження, про-

ектування, організацію того чи іншого явища, процесу [11, с. 191]; спосіб концептуалізації знань, що визначається якоюсь ідеєю, концепцією й акцентує увагу на одній або декількох основних категоріях [4, с. 98]. Об'єктом компетентнісного підходу є компетентність як результат освітнього процесу, що є складною ієрархічною організованою рівневою багатокомпонентною структурою і відповідає всім основним характеристикам системи.

Підкреслюючи значення компетентнісного підходу, Л. Черновський, зазначає, що він підсилює практико-зорієнтованість освіти, акцентує операційний, діяльнісний аспект результату. Тобто компетентнісний підхід не протиставляється традиційному знанневому (знання, уміння, навички) підходу, а суттєво розширює його зміст власне особистісними складниками, а його специфіка полягає в тому, що очікуваним результатом освіти є не система знань, умінь, навичок, а компетентність як сукупність компетенцій [10, с. 37].

Розглядаючи основи компетентнісного підходу та його основні поняття, доцільно враховувати проблему понятійної суміжності категорій «компетенція» і «компетентність». На думку С. Бондар, компетенція є тим, на що претендують, або тим, що визнається як належне для досягнення, а компетентність є тим, що досягнуто з бажаного або поставленого конкретною особистістю [1, с. 95]. Натомість О. Митропольська визначає компетенцію як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), що задаються стосовно певного кола предметів і процесів, а компетентність передбачає володіння особистістю відповідною компетенцією, що охоплює її особисте ставлення до неї і предмету діяльності [7, с. 15]. Розмірковуючи щодо досліджуваних понять, В. Девісілов зазначає, що дефініція «компетенція» застосовується на позначення освітнього результату, що виявляється в підготовленості студента, у реальному володінні методами, засобами діяльності, можливості впоратися з поставленими завданнями, компетентність є інтегративною якістю особистості, що виявляється в її загальній здатності і готовності до діяльності, заснованої на знаннях і досвіді, набутих у процесі соціалізації [2, с. 19]. Подібного розуміння дотримується і В. Тимофєєва, яка зауважує, що компетентність виявляється у практичній діяльності і не зводиться до знань і вмінь із окремих дисциплін; є інтегративною якістю особистості, яка сформувалася на основі предметних знань, індивідуально-психічних якостей, а також практичного досвіду і виявляється у здатності та готовності особистості до вирішення практичних проблем. Водночас основним поняттям, що визначає специфіку компетентнісного підходу в освіті, автор називає ключові компетенції, а не компетентності [9, с. 262]. Тобто компетентність розглядається

як потенційна готовність вирішувати практичні завдання зі знанням справи на основі професійної підготовленості, яка охоплює змістовний (знання) і процесуальний (вміння) компоненти, передбачає знання суті проблеми і вміння її вирішувати.

Отже, у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях компетентність розуміється як актуальна якість суб'єкта діяльності, що формується у процесі професійної підготовки та заснована на інтелектуальній, особистісно зумовленій та соціально-професійній характеристиці особистості. З огляду на це, правомірно говорити про професійну компетентність.

Науковці, які пропонують власне тлумачення професійної компетентності, по-різному визначають структурні елементи цього поняття. Так, О. Котикова основними компонентами професійної компетентності майбутніх юристів визначає:

1) соціально-правову – знання і вміння у сфері взаємодії з людьми, суспільними інститутами, володіння прийомами професійного спілкування та правомірної поведінки;

2) спеціальну компетентність як підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння вирішувати практичні завдання, оцінювати результати власної діяльності, здатність до самоосвіти;

3) персональну компетентність – здатність до постійного професійного зростання, підвищення майстерності, реалізації себе у професійній діяльності;

4) аутокомпетентність – адекватне уявлення щодо власних соціально-професійних характеристик і володіння технологіями подолання професійних деструкцій [6, с. 67].

Узагальнивши наукові пошуки дослідників щодо професійної компетентності, нормативні акти правоохоронних органів і власний практичний досвід, В. Свідовська визначила такі елементи професійної компетентності спеціалістів із правознавства: загальнопрофесійні та спеціально-професійні, як сукупність певних характеристик (мотиваційно-ціннісні, пізнавально-регулятивні, соціально-комунікативні, особистісно-індивідуальні) [8, с. 307]. «Професійна компетентність», на думку І. Івашкевич, є інтегративним поняттям, яке охоплює мобільність знань, варіативність методу і критичність мислення [4, с. 103].

Згідно із заявленою структурною логікою, в обґрунтуванні сутності та структури професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів із правознавства доцільно враховувати специфіку юридичної професії. Розуміючи професію як «групу споріднених спеціальностей» [5, с. 199], варто враховувати три можливі сфери професійної діяльності спеціалістів із правознавства: правотворчість, правозастосування та правовиконання. Діяльність сучасного фахівця юридичної

сфери не випадково визначають як багаторівневу ієрархічне явище [7]. Також юридичну діяльність розглядають як відносно відособлені напрями гомогенного впливу на об'єктивну і суб'єктивну соціальну реальність, у яких виявляється і конкретизується природа юридичної діяльності, творчо перетворюється роль і соціально-правове призначення [11, с. 190].

Так, В. Журавський розрізняє такі функції юридичної діяльності: загальносоціальні (економічна, політична, екологічна, виховна) і спеціально-юридичні (реєстраційно-задовільна, правоконкретизаційна, правоохоронна, правотвіривна, контрольна, правороз'яснювальна). Звідси констатація нормативно схвалених, позитивно-соціально-перетворювальних аспектів юридичної діяльності. Незалежно від того, хто є конкретним носієм юридичної діяльності, на думку автора, за своїм змістом і формою вона завжди є суспільною, оскільки спрямована на задоволення особистих і суспільних інтересів, є найважливішим засобом вирішення соціальних суперечностей, виконання завдань і функцій, що стоять перед суспільством і державою загалом [3, с. 97].

Тому професійно компетентною визнається така діяльність спеціалістів із правознавства, у процесі якої на досить високому рівні здійснюється юридична діяльність, реалізується власна потенційна можливість особистості фахівця правової сфери. Водночас професійна компетентність юридичних фахівців визначається як сукупність професійних знань і вмінь, професійних психофізіологічних і особистісних якостей.

Ґрунтуючись на наведених авторських підходах визначення поняття і структури компетентності, доцільне виокремлення таких її складових компонентів з урахуванням юридичної специфіки:

1) гносеологічний аспект компетентності передбачає наявність певних знань, необхідних для здійснення професійних функцій, постійне їх поповнення, оновлення, удосконалення. Сучасний молодший спеціаліст із правознавства, який бажає бути професіоналом і конкурентоспроможним, повинен стежити за новітніми досягненнями вітчизняної та закордонної науки, а головне практики, які стосуються юридичної діяльності;

2) нормативний аспект компетентності ґрунтується на визначеному обсязі повноважень, що охоплює права й обов'язки юридичних фахівців або посадових осіб, які встановлені законом або установчими документами певного органу (організації);

3) функціональний аспект компетентності передбачає здатність молодших спеціалістів із правознавства виконувати професійні обов'язки з опорою на правовий досвід – особистий, колективний, територіальний. Особистим досвідом спеціалістів із правознавства є правові знання

і конкретні юридичні навички, уміння, засвоєні конкретним студентом на практиці. Колективний досвід є результатом правової діяльності колективу, а територіальний досвід є сукупністю результатів правової діяльності окремого юриста або колективу, яка зосереджена в межах якоїсь території (наприклад, у межах конкретного міста, мікрорайону тощо);

4) особистісний аспект компетентності ґрунтується на особистісній оцінці майбутніми молодшими спеціалістами із правознавства призначення власної професії і своєї ролі в ній, оцінці своїх професійних якостей, здібностей, здатності до самокритичності й аналізу своїх професійних якостей.

Висновки. Отже, професійна компетентність дає змогу визначити відповідність молодших спеціалістів із правознавства займаній посаді, сфері діяльності. Водночас професійна компетентність залежить від конкретних практичних завдань, які молодші спеціалісти із правознавства вирішують у процесі юридичної діяльності, а також від сфери діяльності (правоохоронні органи, суди, підприємство). Структура професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів із правознавства охоплює такі компоненти: мотиваційний (усвідомлення значущості своєї професії, сформованість мотивів здійснення юридичної діяльності, готовність здійснювати професійну діяльність на основі внутрішнього спонукання і потреби до професійного росту і самовдосконалення); когнітивний (наявність правових знань, здатність мислити юридичними категоріями, розуміння специфіки власної роботи); операційний (наявність освоєних способів і досвіду виконання конкретних професійних юридичних дій).

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондар С. Термінологічний аналіз понять «компетенція» і «компетентність» у педагогіці:

сутність і структура. *Освіта і управління*. 2007. Вип. 3 (10). С. 93–99.

2. Девисилов В. Стандарти вищого професійного освіти: вопросы структуры и содержания. *Высшее образование сегодня*. 2008. № 9. С. 18–21.

3. Журавський В. Підвищення рівня науково-методичного забезпечення вищої юридичної освіти – шлях до Європейської спільноти: Юридична освіта в Україні та Болонський процес. *Юридический вестник*. 2003. Вип. 4. С. 95–101.

4. Івашкевич І. Професійна компетентність юриста як психологічна проблема. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2016. Вип. 31. С. 94–107.

5. Котикова О. Компоненти психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2012. Вип. 25 (78). С. 197–202.

6. Котикова О. Критерії та рівні психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Серія «Педагогіка і психологія». 2011. Вип. 29 (2). С. 62–69.

7. Миропольська О. Формування професійної компетентності фахівців митних органів в умовах службової діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2010. 20 с.

8. Свідовська В. Формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Старобільськ, 2017. 460 с.

9. Тимофєєва В. Сутність та структура професійно-правової компетентності майбутніх юристів у вищих професійних навчальних закладах. *Наукові записки Київського університету туризму, економіки і права*. Серія «Філософські науки». 2014. Вип. 17. С. 260–270.

10. Черновський О. Професійна компетентність юриста. *Право і суспільство*. 2017. Вип. 6. С. 35–40.

11. Радченко К. Профіль професійної компетентності майбутнього військового юриста. *Військова освіта : збірник наукових праць Національного університету оборони України ім. І. Черняхівського*. 2017. Вип. 2 (36). С. 188–198.

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ У СИСТЕМІ «КОЛЕДЖ – МЕДИЧНА АКАДЕМІЯ»

MODELING OF PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE PHARMACISTS IN THE SYSTEM “COLLEGE-MEDICAL ACADEMY”

У статті основна увага приділена потребі вдосконалення професійної підготовки майбутніх фармацевтів під час організації навчального процесу в системі «коледж – медична академія». З'ясовано, що готовність майбутніх фармацевтів до професійної діяльності визначається не лише ґрунтовними вузькоспеціалізованими знаннями. Вона також охоплює загально-теоретичні інваріантні знання, які допомагають у становленні майбутнього фахівця, сприяють розвитку особистісно-професійних якостей, позитивно впливають на розвиток інтелекту, допомагають у творчій самореалізації. Уважаємо, що готовність можна сформувати лише у процесі неперервної професійної підготовки в системі «коледж – академія», шляхом використання педагогічного моделювання та виваженого розроблення професійної моделі кваліфікованого фармацевта. Установлено, що розроблення моделі фахівця ключове для професійної педагогіки та допомагає у визначенні її змісту та розробленні навчальних планів і програм. Професійна модель – це система знань, переконань, умінь, навичок, професійно значущих якостей, що забезпечують майбутньому фахівцю можливість успішної професійної діяльності.

Із практичного погляду на основі моделі конкурентоспроможної особистості В. Андрєєва нами запропоновано модель кваліфікованого фармацевта, яка охоплює мотиви, ціннісні орієнтації, моральні та громадянські якості, інтелектуальні й ділові якості, конкретні особливості характеру і поведінки, комунікативні й організаційні здібності й «акме-здатність». Така модель є ідеальним образом майбутнього фармацевта, формування якого стає метою неперервної освіти в системі «коледж – медична академія». У статті представлено перелік переваг розроблення й упровадження такої моделі в контексті організації неперервної освіти в системі «коледж – медична академія» професійної підготовки майбутніх фармацевтів.

Ключові слова: неперервна професійна підготовка, система «коледж – медична акаде-

мія», майбутні фармацевти, моделювання, модель кваліфікованого фармацевта.

The article focuses on the need to improve the professional training of future pharmacists during the organization of the educational process in the system “College – Medical Academy”. It is shown that the readiness of future pharmacists to professional activity is determined not only by the substantiated highly specialized knowledge. It also covers general theoretical invariant knowledge that helps in the formation of a future specialist, contributes to the development of personal and professional qualities, positively affects the development of intelligence, helps in creative self-realization. We believe that readiness can be formed only in the process of continuous professional training in the system «College – academy», through the use of pedagogical modeling and well-considered development of a professional model of a qualified pharmacist. It has been established that the development of a specialist model is a key to professional pedagogy and helps in defining its content and developing plans and curricula. A professional model is a system of knowledge, beliefs, skills, professional qualities that provide the future specialist with the opportunity of successful professional activity.

From a practical point of view, based on the model of a competitive personality of V. Andreev, we proposed a model of a qualified pharmacist that covers motives, value orientations, moral and civic qualities, intellectual and business qualities, specific features of character and behavior, communicative and organizational skills, and “acme-ability”. Such a model acts as the ideal image of the future pharmacist, the formation of which is the goal of continuing education in the system “College – Medical Academy”. The article presents a list of the advantages of the development and implementation of such a model in the context of the organization of continuing education in the system “College – Medical Academy” for the training of future pharmacists.

Key words: continuous professional training, system “college – medical academy”, future pharmacists, modeling, model of qualified pharmacist.

УДК 378: 615–051

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-15>

Кіщук В.М.,

асистент кафедри хіміко-фармацевтичних дисциплін
Комунального закладу вищої освіти
«Рівненська медична академія»
Рівненської обласної ради

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Нині в нашій країні активно вдосконалюється процес надання освітніх послуг під час професійної підготовки майбутніх фахівців, що безпосередньо пов'язано з упровадженням інноваційних підходів, методів і форм до організації змісту освіти. Однією із загальноосвітніх тенденцій є висунення концепції неперервної освіти і реалізація на практиці наступності професійної підготовки майбутніх фахівців. Однією з основних умов неперервної освіти є розширення освітніх послуг. Науковці [1; 2; 3] одностайні в тому, що під час неперервної освіти активізуються всі форми професійної підготовки, які тісно пов'язані з майбутньою профе-

сійною діяльністю, що позитивно впливатиме на становлення майбутнього фахівця як компетентного професіонала. Наголосимо на тому, що, як і в інших сферах діяльності, у галузі фармації нині вкрай потрібні високопрофесійні фахівці, які здатні кваліфіковано виконувати професійну діяльність і готові одразу, з першого дня активно включитися в роботу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У процесі дослідження з'ясовано, що в наукових публікаціях І. Мельничук, Н. Нестерової, Л. Романишиної висвітлено практичні шляхи формування професіоналізму майбутніх медичних фахівців. Теоретичні та методичні аспекти організації про-

фесійної освіти майбутніх фармацевтів в Україні у своїх працях вивчали Л. Кайдалова [5], В. Сліпчук [6], В. Черних [7] та ін. Однак проведений аналіз цих праць дає змогу констатувати, що проблема організації неперервної професійної підготовки майбутніх фармацевтів залишається ще й нині невирішеною, потребують більш ґрунтовного дослідження психолого-педагогічні аспекти формування в майбутніх фармацевтів високого рівня готовності до обраної професійної діяльності на основі використання процедури педагогічного моделювання й розроблення моделі.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Сучасна ситуація на фармацевтичному ринку диктує принципово нові вимоги до професійної підготовки фахівців. Зокрема, фармацевція потребує підготовки фахівців вузької спеціалізації із широкого спектра (зокрема, і нових) спеціальностей («Клінічна фармацевція», «Технологія фармацевтичних препаратів», «Технологія парфюмерно-косметичних засобів», «Лабораторна діагностика», «Біотехнологія БАР», «Екобіотехнологія», «Економіка підприємства», «Аналітичний контроль якості хімічних лікарських сполук», «Виробництво фармацевтичних препаратів»). Це завдання для наявної системи професійної освіти досить важке. Основна причина полягає в тому, що матеріальна база навчальних закладів, методики і навчальні програми не встигають за технологічним розвитком, законами ринку, зміною інформації.

Нині необхідне звернення професійної освіти до засад неперервної професійної підготовки в системі «коледж – академія», що приведе до зміни функцій усіх учасників освітнього процесу, упровадження нових форм і методів навчання. Причому на кожному ступені професійної освіти доцільно так побудувати освітній процес, щоб у студентів не тільки формувалися професійні знання, але і розвивалися вміння, навички й особистісні якості, які дозволять їм досить швидко адаптуватися до умов майбутньої професійної діяльності. У цьому контексті вагомий потенціал має моделювання такого освітнього процесу, який приведе до вдосконалення професійної підготовки майбутніх фармацевтів у системі «коледж – медична академія».

Мета статті – проаналізувати основні проблеми професійної підготовки майбутніх фармацевтів у процесі їхньої неперервної професійної освіти в системі «коледж – медична академія» та дослідити потенціал моделювання під час організації освітнього процесу, запропонувати професійну модель кваліфікованого майбутнього фахівця-фармацевта.

Виклад основного матеріалу. Неперервна освіта своєю появою і розвитком зобов'язана насамперед міжнародному співробітництву в рамках ЮНЕСКО, завдяки якому дослідники різних

країн змогли налагодити обмін прогресивними ідеями та передовим досвідом [4]. У нашому розумінні неперервна освіта передбачає сукупність засобів і форм, які позитивно впливають на розширення професійної компетентності особистості через поглиблення й розширення освітнього простору в системі «коледж – академія», що спричиняє розвиток здібностей і розширення пізнавальних потреб майбутніх фахівців фармацевції.

У сучасних умовах розвитку фармацевтичного ринку неперервна професійна освіта студентів цієї спеціальності розглядається як спеціально організований процес навчання і розвитку особистості фахівця. У структурному плані вона включає цілі та зміст освіти, мотиви діяльності викладачів та студентів, методи, засоби й організаційні форми навчання і розвитку, систему контролю за освітнім процесом. Зокрема, з ухваленням законів України «Про освіту» (2017 р.) та «Про вищу освіту» (2014 р.), розробленням Концепції побудови нової національної системи охорони здоров'я України та реалізації Указу Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.» (2013 р.), наказів Міністерства охорони здоров'я України «Про заходи щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої медичної та фармацевтичної освіти» від 22 березня 2004 р. № 148, «Про затвердження Концепції розвитку фармацевтичного сектору галузі охорони здоров'я України на 2011–2020 рр.» від 13 вересня 2010 р. № 769 головним інтегральним показником якості освіти майбутніх фахівців є професіоналізм, що формується у процесі професійної підготовки, яка має бути неперервною.

Готовність майбутніх фармацевтів до професійної діяльності визначається, на наш погляд, не лише ґрунтовними вузькоспеціалізованими знаннями, а й охоплює загальнотеоретичні інваріантні знання, що допомагають у цілісному становленні майбутнього фахівця, сприяють розвитку особистісно-професійних якостей, позитивно впливають на розвиток інтелекту, допомагають у творчій самореалізації й адаптації до умов професійної діяльності. Таку готовність можна сформулювати лише у процесі неперервної професійної підготовки в системі «коледж – академія», шляхом використання педагогічного моделювання та виваженого розроблення професійної моделі кваліфікованого фармацевта.

Уважаємо, що проблема розроблення моделі фахівця є ключовою для визначення змісту навчальних планів, а також навчальних програм. Професійна модель – це система знань, переконань, умінь, навичок, професійно значущих якостей, які забезпечують майбутньому фахівцю можливість успішної роботи. Модель фахівця може бути розкрита через визначення цілей освіти, тоді як цілі здебільшого диктуються новими

умовами виробничих відносин. У методичній площині професійна модель фармацевта визначає, чому навчати студентів, як організувати навчальний процес (застосування яких методів дозволяє досягти бажаного результату).

В основу розроблення професійної моделі кваліфікованого фармацевта покладено бачення В. Андреева [10, с. 125–136] про ідеальну модель конкурентоспроможної особистості. Уважаємо, що така модель має охоплювати:

- мотиви та ціннісні орієнтації (чіткість цілей, усвідомлення пріоритетів, оптимізм, віра в успіх, глибокий інтерес до роботи, орієнтація на здоровий спосіб життя, прагнення до якісного кінцевого результату своєї професійної діяльності);

- моральні якості (відповідальність, толерантність, здатність до компромісів, самостійність);

- громадянські якості (ясність і чіткість громадянської позиції, соціальна активність, здатність обстоювати свої права, громадянська мужність, патріотизм);

- інтелектуальні й ділові якості (креативність, творчий підхід до справи, компетентність, професіоналізм; системність, критичність і прогностичність мислення);

- особливості характеру і поведінки (здатність ставити і вирішувати складні професійні завдання і проблеми, працьовитість, енергійність, рішучість, стійкість до стресів; здатність мобілізуватися й доводити до кінця розпочату справу, розважливість);

- комунікативні здібності (комунікабельність, адаптивність, вміння переконувати і вести переговори, емпатійність у роботі з колективом, поставальниками і клієнтами);

- організаторські здібності (здатність створювати команду, мобілізувати колектив, вимогливість, вміння контролювати і коригувати роботу колективу);

- «акме-здатність» (самостійність в ухваленні відповідальних рішень; здатність до безперервного саморозвитку, професійного зростання, самовизначення, самовдосконалення, до творчої самореалізації).

Із практичного погляду для визначення цілей професійної підготовки необхідно використовувати моделювання особистості фахівця на підставі вимог, що пред'являються до нього з боку суспільства, професії та завдань, які потрібно вирішувати майбутньому фахівцю [8]. Уважаємо, що модель особистості фахівця має охоплювати опис сукупності його якостей, які забезпечують успішне виконання професійних завдань, а також його самоосвіту з урахуванням динамічності розвитку особистості, майбутньої професійної сфери. Тобто модель є ідеальним образом, формування якого стає метою професійної неперервної освіти в системі «коледж – медична академія».

До основних переваг запропонованої моделі кваліфікованого фармацевта в контексті організації неперервної освіти в системі «коледж – медична академія» віднесено такі:

1. Можливість реалізації нової парадигми неперервної освіти, що передбачає фундаментальність, цілісність і спрямованість на особистість студента.

2. Значна диверсифікація та реагування на кон'юнктуру ринку у сфері надання фармацевтичних послуг.

3. Підвищення освіченості випускників, які позитивно сприймають тезу «освіта крізь усе життя» та спрямовані на підвищення фахового рівня.

4. Свобода вибору «траєкторії професійної підготовки» і відсутність тупикової освітньої ситуації.

5. Можливість ефективної інтеграції закладів вищої медичної освіти з коледжами.

6. Стимулювання диференціації професійної фармацевтичної освіти.

7. Широкі можливості для підвищення освітнього рівня та реальна можливість для студентів інтеграції у світову медичну освітню систему.

На наш погляд, модель кваліфікованого фармацевта покликана звернути увагу викладачів на потребу вдосконалення професійної підготовки фармацевтів у системі неперервної освіти, які найбільше необхідні на сучасному етапі розвитку українського ринку фармації. Ми переконані, що дана модель буде корисна для вдосконалення професійної освіти фармацевтів. Її практична реалізація дозволить сконцентрувати увагу на необхідних знаннях, уміннях і навичках, а також на формуванні у студентів професійних і особистісних якостей, здібностей, мотивів і ціннісних орієнтацій. Уважаємо, що акме-здатність дозволить сформувати в майбутніх фармацевтів об'єктивну самооцінку рівня підготовленості до практичної діяльності та дасть можливість виявити сильні й слабкі місця, а також дозволить розширити й оновити теоретичні знання в тій чи іншій галузі професійної підготовки. Усе це приведе до усвідомлення необхідності активізації постійного саморозвитку та самовдосконалення в системі неперервної освіти, щоби не на словах, а на ділі перейти від освіти один раз на все життя до освіти через усе життя.

Отже, щоби визначити шляхи і засоби досягнення цієї мети – формування такого «ідеального фахівця» у системі неперервної професійної підготовки, – необхідно оптимізувати навчальні плани і програми, оновити систему засобів і способів впливу, що сприяють формуванню у студентів особистісних якостей. Зміст освіти, система методів, форм і засобів організації професійної підготовки фармацевтів є складовими частинами моделі підготовки фахівців [9].

Із практичного погляду для визначення цілей професійної підготовки необхідно використовувати моделювання особистості фахівця на підставі вимог,

що «пред'являються до нього з боку суспільства, професії та завдань, які потрібно вирішувати майбутньому фахівцю» [8, с. 34]. Уважаємо, що модель має охоплювати опис сукупності його якостей, які забезпечують успішне виконання професійних завдань, а також його самоосвіти з урахуванням динамічності особистісного розвитку та майбутньої професійної сфери. Тобто модель є ідеальним образом, формування якого стає метою професійної освіти.

Висновки. Професійна підготовка майбутніх фармацевтів потребує суттєвого вдосконалення шляхом використання педагогічного моделювання, що допоможе забезпечити конкурентоспроможність майбутніх фахівців на ринку надання фармацевтичних послуг. Модель кваліфікованого фармацевта має охоплювати мотиви, ціннісні орієнтації, моральні та громадянські якості, інтелектуальні й ділові якості, конкретні особливості характеру і поведінки, комунікативні й організаційні здібності, «акме-здатність». До основних переваг запропонованої моделі кваліфікованого фармацевта в контексті організації неперервної освіти в системі «коледж – медична академія» ми віднесли: можливість реалізації неперервної освіти, що базується на фундаментальності, цілісності та спрямована на всебічний розвиток особистості кожного студента; швидке реагування на кон'юнктуру ринку у сфері надання фармацевтичних послуг; суттєве підвищення освіченості випускників, які акцентовані на навчання протягом усього життя, що забезпечить їм підвищення професійного рівня; можливість вільного вибору траєкторії професійної підготовки; можливість ефективно й тісно інтеграції закладів вищої медичної освіти з коледжами, які готують молодших спеціалістів у галузі фармації; стимулювання диференціації професійної фармацевтичної освіти; забезпечення широких можливостей для підвищення освітнього рівня та реальну перспективу інтеграції майбутніх фармацевтів у світову медичну освітню систему для продовження навчання.

Подальші наукові розвідки будуть спрямовані на вдосконалення професійної підготовки фармацевтів у системі підготовки «коледж – медична академія» шляхом упровадження розробленої моделі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андреев В. Конкурентология : учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. Казань : Изд-во КГУ, 2004. 532 с.
2. Андреев В. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития. Казань : Изд-во КГУ, 2000. 606 с.
3. Кайдалова Л. Професійна підготовка майбутніх фахівців фармацевтичного профілю у вищих навчальних закладах : монографія. Харків : НФаУ, 2010. 364 с.
4. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / В. Андрущенко та ін. ; за ред. В. Кременя. Київ : Наукова думка, 2003. 853 с.
5. Ничкало Н. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія / за ред. І. Зязюна. Київ : Віпол, 2000. С. 58–80.
6. Обучение в течение жизни»: политика стран ОЭСР в области непрерывного образования. Москва : Центр ОЭСР-ВШЭ, 2005. URL: http://www.oecdcentre.hse.ru/material/opublic/App_OECD_1_2005.pdf.
7. Сисоєва С. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія / за ред. І. Зязюна. Київ : Віпол, 2000. С. 249–273.
8. Скулкова Р. Современные профессионально-должностные требования к специалистам с высшим образованием. *Фармація*. 1993. № 3. С. 33–35.
9. Сліпчук В. Підготовка фахівців фармацевтичної галузі в Україні в умовах євроінтеграції. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2014. Вип. 3–4. С. 63–68.
10. Черних В. Фармацевтична галузь за роки незалежності України. *Вісник фармації*. 2002. № 3. С. 3–12.

СТВОРЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОГРАМНИХ ЗАСОБІВ ІЗ ВИВЧЕННЯ СИСТЕМ АВТОМАТИЗОВАНОГО ПРОЄКТУВАННЯ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ ТЕХНІЧНОЇ ГАЛУЗІ

CREATION AND USE OF PEDAGOGICAL SOFTWARE FOR EXAMINATION OF AUTOMATED DESIGN SYSTEMS BY FUTURE TECHNICAL SPECIALISTS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем вищої освіти – підвищенню конкурентоспроможності здобувачів вищої освіти. Наголошується на тому, що від вітчизняної професійної освіти потрібна сьогодні орієнтація на прогностичну модель майбутнього фахівця, пошук і впровадження нових форм інтеграції освіти, науки, виробництва, інформаційно-комунікаційних технологій і систем автоматизованого проєктування, що забезпечать формування інноваційного потенціалу здобувачів вищої освіти. Роботодавці висувають високі вимоги до рівня професійної підготовки майбутнього фахівця в закладах вищої освіти, пропонують віддзеркалювати мінливі вимоги сьогодення в освітніх програмах, вказують на їхню недостатню графічно-проєктну підготовку, потребують їхньої гнучкості та швидкої адаптації з урахуванням сучасного стану і перспектив розвитку виробництва. За цих умов гостро постає необхідність підготовки фахівця з якісно новим рівнем професійного мислення, який готовий використовувати нову міждисциплінарну інформацію, висувати конкурентоспроможні ідеї, створювати інноваційні інженерні проєкти, застосовувати нову техніку і технології, знаходити рішення нестандартних завдань, мати навички тривимірного та чотиривимірного моделювання технічних об'єктів. Важливими моментами в реалізації поставленої мети є високий рівень створення інформаційно-технічного забезпечення з використанням сучасних ІТ-технологій і відповідність міжнародним стандартам. Педагогічний програмний засіб – це цілісна дидактична система, що заснована на використанні комп'ютерних технологій і засобів Інтернету, яка ставить за мету забезпечення навчання за індивідуальними й оптимальними навчальними програмами з керуванням процесу навчання. У статті подано загальну характеристику педагогічного програмного засобу з комп'ютерної графіки, що містить електронні посібники, мультимедійні презентації, методичні вказівки до виконання лабораторних робіт із тривимірної та чотиривимірної графіки, тривимірний друк моделей або збірок, тести. Описані основні можливості педагогічного програмного засобу та його значення для графічної підготовки майбутніх фахівців технічної галузі із застосуванням систем автоматизованого проєктування. Зазначається, що концепція дослідження забезпечується єдністю методологічного, теоретичного та методичного аспектів.

Ключові слова: майбутній технічний фахівець, програмний засіб, мультимедійні технології, комп'ютерна графіка, інформаційно-комунікаційні технології, конкурентоспроможність.

The article is devoted to one of the topical problems of higher education – in creasing the competitiveness of higher education graduates. It is emphasized that today's vocational education needs to focus on the prognostic model of the future specialist, the search and introduction of new forms of integration of education, science, production, information and communication technologies and computer-aided design systems that will provide the formation of innovative potential of higher education graduates. Employers place high demands on the level of professional training of a future specialist in higher education institutions, offer to reflect the changing requirements of the presenting educational programs, indicate their lack of graphic design training, requiring their flexibility and rapid adaptation, taking into account the current state and prospects of production development. Under the second it ions, the need to train specialists with a qualitatively new level of professional thinking that is ready to use new interdisciplinary information, to put forward competitive ideas, to create innovative engineering projects, to apply new technology and technology, to find solutions to non-standard tasks and, above all, to three-dimensional and four-dimensional modeling of technical objects Important moments in achieving this goal are the high level of information and technology provision with the use of modern IT-technologies and compliance with international standards. The pedagogical program is a holistic didactic system based on the use of computer technologies and Internet tools and aims to provide training for individual and optimal learning curricula that control the learning process. The article gives a general description of a pedagogical software tool for computer graphics containing electronic manuals, multimedia presentations, methodical instructions for performing laboratory work on three-dimensional and four-dimensional graphics, three-dimensional printing of models or assemblies, tests. The main features of the pedagogic al software tool and its importance for graphic training of future specialists of the technical branch with application of automated designing systems are described. It is noted that the concept of research is ensured by the unity of methodological, theoretical and methodical aspects.

Key words: future technical specialist, software tool, multimedia technologies, computer graphics, information and communication technologies, competitiveness.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-16>

Козяр М.М.,

докт. пед. наук, проф.,
завідувач кафедри теоретичної
механіки, інженерної графіки
та машинознавства
Національного університету
водного господарства
та природокористування

Парфенюк О.В.,

здобувач кафедри теоретичної
механіки, інженерної графіки
та машинознавства
Національного університету
водного господарства
та природокористування

Постановка проблеми в загальному вигляді. У сучасних умовах євроінтеграційних процесів в Україні, інтернаціоналізації освітньої і професійної сфери актуальні реформування вищої технічної освіти, модернізація її змісту, трансформація

цілей у світлі сучасного розвитку суспільства і технологій. В умовах сьогодення значної актуальності набуває професійна підготовка майбутніх технічних фахівців, одним із компонентів якої є графічна підготовка засобами комп'ютерної

графіки (далі – КГ). Проєктуючи та конструюючи технічні нововведення, майбутні фахівці не лише постійно вдосконалюють світ техніки і технологій, а й оптимізують умови виробництва, змінюючи таким чином потреби ринку збуту і ринку праці. Серед дисциплін, що вивчаються здобувачами вищої освіти на першому курсі, комп'ютерна графіка посідає провідне місце у формуванні графічних компетентностей. Її формування в майбутніх фахівців технічної галузі в закладах вищої освіти (далі – ЗВО) засобами КГ забезпечує професійне просування їх під час подальшого вивчення циклу спеціальних дисциплін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемі розробленню педагогічних програмних засобів (далі – ППЗ) присвячені наукові праці В. Бербеця, В. Волинського, Р. Гуревича, Ю. Жука, Л. Забродської, В. Лапінського й ін.

Дидактичні можливості інформаційних технологій (далі – ІТ) та ППЗ у процесі графічної підготовки здобувачів вищої освіти досліджувалися в наукових працях вітчизняних і закордонних учених: Р. Горбатюка, С. Коваленко, М. Козяра, Д. Кільдерова, І. Ницака, Г. Райковської, В. Рукавішнікова, О. Торубару, М. Юсупової, С. Яшанова, Ю. Фещука, О. Хейфеца та ін. Технології комп'ютерного навчання досліджували вітчизняні (А. Ашерів, А. Довгялло, О. Савельєв, О. Молібог та ін.) та закордонні (Г. Клейман, Н. Краудер, С. Пейперт, В. Скіннер та ін.) науковці. Результати численних науково-педагогічних досліджень доводять винятково важливу роль ІТ і ППЗ у системі технічної освіти, особливо тих, що здатні докорінно змінити характер діяльності всіх суб'єктів навчально-пізнавального процесу. Упровадження в навчальний процес ІТ-навчання зумовлює перебудову пізнавальної діяльності особистості та підсилення її інтелектуальних можливостей [1, с. 110].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Нині у ЗВО чітко простежуються тенденції до вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців, підвищення якості викладання фахових дисциплін, що зумовлює пошук ефективних форм, методів і засобів навчання. Провідне місце у трансформаційних освітніх процесах нині посідають мультимедійні технології, які доповнюють освітні системи сучасною інформаційною продукцією, засобами та технологіями. Багаті дидактичні можливості мультимедійних технологій дозволяють науково-педагогічним працівникам ЗВО створювати велику гаму електронних засобів навчання графічних дисциплін: презентаційні курси, електронні підручники та посібники, тестовий контроль, навчально-методичні комплекси, автоматизовані навчальні курси дисциплін тощо. Водночас утворюються електронні навчальні засоби комплексного спрямування, які доповнюються вузько спрямованими програмними засо-

бами, призначеними для розв'язання лише конкретних дидактичних завдань у процесі графічної підготовки здобувачів вищої освіти. Зважаючи на відсутність цілісного педагогічного, теоретичного й методологічного розгляду, окреслена проблема закладає потенційні можливості її дослідження.

Мета статті – розкриття основних можливостей електронних педагогічних програмних засобів із вивчення комп'ютерної графіки в умовах комп'ютерно орієнтованого навчання.

Виклад основного матеріалу. Вивчення КГ в умовах комп'ютерно орієнтованого навчання неможливе без відповідного програмного забезпечення, що враховувало б усі особливості її викладання. Відомі напрацювання вітчизняних науковців ЗВО з удосконалення методики викладання КГ. Зокрема, на базі Національного університету водного господарства та природокористування (далі – НУВГП) розроблено «Електронний конструктор» [2] та «Робочі кресленики деталей» [3]. Електронний конструктор призначений для моделювання об'ємної форми деталей згідно з їх креслеником у системі прямокутних проєкцій і здебільшого використовується для розвитку просторового мислення здобувачів вищої освіти засобами САПР (AutoCAD). Під час вибору елементів для «Електронного конструктора» взято за основу елементарні геометричні тіла: куб, призму, циліндр. Розрізані на частини, у поєднанні один з одним вони дають можливість побудувати велику кількість об'ємних форм. Конструктор передбачає три рівні складності виконання завдань. Електронний навчальний засіб «Робочі кресленики деталей» дозволяє здобувачам вищої освіти під час розроблення робочих креслеників застосовувати раціонально обмежену кількість зображень, номенклатуру розмірів, граничних відхилень, різних конструктивних елементів, марок і сортаменту матеріалів, покриттів, щоби деталі були максимально технологічними, зручними і надійними в експлуатації. Під час створення програмного засобу використовувалася система конструкторської документації (далі – СКД) ДСТУ та ДСТУ ISO. Програмний засіб – на CD-диску, працює з AutoCAD. Дані ППЗ широко використовуються у графічній підготовці здобувачів вищої освіти технічних ЗВО. У Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка розроблений навчально-розвивальний програмний засіб із креслення із застосуванням САПР – «Kreslyar-1» [4], який знайшов широке використання у графічній підготовці здобувачів вищої освіти педагогічних ЗВО. Завдяки простоті інтерфейсу програми забезпечується швидке оволодіння інструментальними засобами, а потужні мультимедійні ресурси значно розширюють можливості візуалізації (уявлення) навчальної інформації й уможливають усвідомлене її сприйняття.

Зусиллями науково-педагогічних працівників кафедри теоретичної механіки, інженерної графіки та машинознавства НУВГП створено педагогічний програмний засіб (далі – ППЗ) із КГ «Моделювання технічних об'єктів засобами чотиривимірної графіки в SolidWorks», що передбачає комплект електронних складників. Інтерфейс ППЗ являє собою сукупність елементів (піктограми, кнопки, команди, посилання й ін.), необхідних для взаємодії з користувачем, що забезпечують: гнучкість роботи із ПЗ, тобто можливість адаптації до вимог користувача; простоту діалогу (наочність, логічність, передбачуваність дій програми, наявність підказок та ін.; легкість у засвоєнні й використанні; надійність (стійкість до можливих помилок користувача). У процесі розроблення ППЗ використовували програми Open Office Impress і AdSoft Tester. Обидва програмних продукти мають GNU-ліцензію (General Public License), тобто є вільним програмним забезпеченням – безкоштовним. Open Office Impress використовували як інструмент створення графічної оболонки та системи внутрішніх гіперпосилань і посилань на окремі файли чи програми. AdSoft Tester використовували як засіб діагностики рівня знань та сформованості умінь із КГ. Перевагою програми є наявність п'яти рівнів питань, модуля розроблення тестів і адміністрування. Вибір зазначеного програмного забезпечення не потребує високої кваліфікації в галузі програмування й дозволяє здешевити процес розроблення електронних ППЗ.

Особливістю педагогічного програмного засобу є можливість його швидкої адаптації відповідно до поставлених цілей навчання. Ми згодні з думкою американського вченого В. Вульфа, що електронний ППЗ має нагадувати «живу» електронну книгу, містити не лише посилання на різні інформаційні ресурси, а й анімаційні навчальні елементи, аудіо- та відеосупровід теоретичних відомостей; забезпечувати можливість поповнення (розширення) навчально-пізнавальної інформації й удосконалення технічних можливостей її подання [5].

Головне вікно ППЗ, зображене на рис. 1, уможливорює вибір необхідних складників, як-от: 1) навчальні посібники; 2) методичні рекомендації до виконання лабораторних робіт; 3) приклади анімації технічних об'єктів; 4) інтеграція графічних пакетів САПР: AutoCAD, SolidWorks; 5) тривимірний друк деталей або збірок; 6) тести; 7) відомості про авторів.

Доцільним вважаємо розкрити особливості роботи ППЗ у режимі «Посібники». Метою створення електронних посібників є надання здобувачам вищої освіти *фундаментальних знань* із тем дисципліни «Комп'ютерна графіка», застосування засобів двовимірного, тривимірного та чотиривимірного проєктування та моделювання в САПР: AutoCAD та Solid Works (інтеграція комп'ютерних графічних пакетів). Матеріал навчальних посібників викладено в популярній формі, проілюстро-

вано засобами КГ і методичними можливостями всебічного впливу на когнітивну, емоційно-оцінну та поведінкову сфери здобувачів вищої освіти. Під час викладу навчального матеріалу ми дотримувалися рекомендацій [6] щодо необхідності підводити здобувачів вищої освіти до розуміння зв'язку між явищами, процесами і так організувати навчальний матеріал, щоб він не здавався їм хаосом, а був би коротко викладений у вигляді небагатьох основних положень та ілюстрацій.

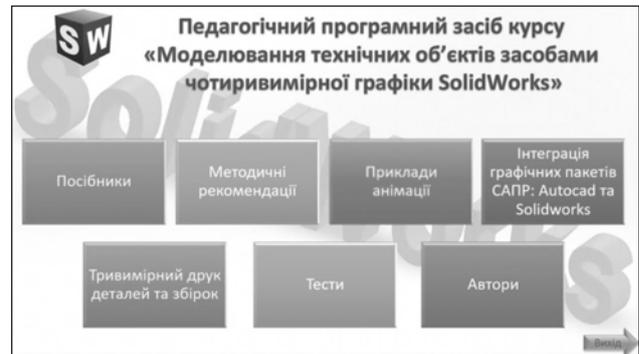


Рис. 1. Головне вікно ППЗ із комп'ютерної графіки

У верхній частині вікна ППЗ подано мультимедійні навчальні посібники із тривимірного та чотиривимірного моделювання в SolidWorks (рис. 2), розроблені у програмі Microsoft Power Point відповідно до навчальної програми.

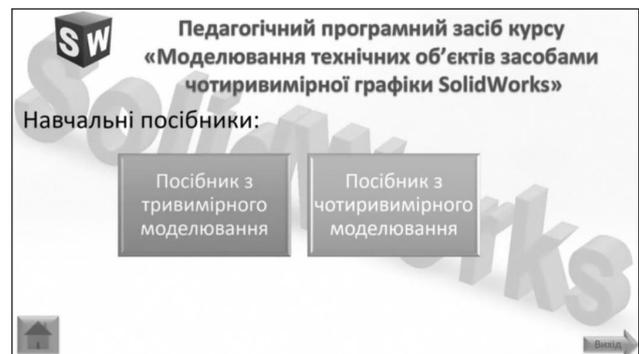


Рис. 2. Вікно ППЗ «Навчальні посібники»

Статичні ілюстрації принципу роботи складного технічного об'єкта утруднюють засвоєння навчального матеріалу, якщо вони не розкриті через зображення елементарних складових частин. Проте подання такої ілюстрації засобами тривимірної графіки недостатнє для засвоєння навчального матеріалу, де потрібно викласти роботу, наприклад, корзини зчеплення. Анімуючи тривимірне зображення, роз'єднуючи складний технічний об'єкт до окремих складників і потім об'єднуючи їх в єдине ціле, можна показати взаємозв'язок усіх його складових частин. Даний підхід є засобом підвищення мотивації здобувачів вищої освіти технічного ЗВО, адже суттєве місце у викладанні фундаментальних і технічних дисциплін належить

візуалізація навчального матеріалу. Сучасні системи комп'ютерного моделювання забезпечення відкривають великі можливості для візуалізації навчального матеріалу й інтенсифікації навчального процесу на аудиторних заняттях [7].

На рис. 3 представлено вікно ППЗ «Методичні рекомендації», що містить лабораторні роботи із тривимірного та чотиривимірного моделювання десяти технічних об'єктів, у яких наведено тему, мету роботи, час на виконання, звіт, засоби виконання, літературу, завдання, перебіг роботи, вказівки до виконання, зразки з поетапністю дій, проілюстрованих засобами комп'ютерної графіки (рис. 4–6).



Рис. 3. Вікно ППЗ «Методичні рекомендації»



Рис. 4. Вікно ППЗ «Методичні рекомендації із 3D»



Рис. 5. Вікно ППЗ «Методичні рекомендації із 3D»

Лабораторні роботи, розглянуті у ППЗ, можна використовувати для підготовки до всеукраїнських і регіональних олімпіад із комп'ютерного моде-

лювання (далі – КМ) на ЕОМ. Ознайомлення з їх розв'язками буде сприяти виробленню у здобувачів вищої освіти творчого підходу до вирішення поставленої проблеми, допоможе знаходити конкретний механізм її реалізації, а також формувати професійні графічні компетентності, розвивати просторову уяву та логічне мислення, необхідні сучасному фахівцю, який працює в умовах прискорення науково-технічного прогресу.

Уважаємо доцільним розкрити особливості роботи ППЗ у режимі «Інтеграція графічних пакетів САПР: AutoCAD та SolidWorks» (рис. 7).



Рис. 6. Вікно ППЗ «Методичні рекомендації із 4D»



Рис. 7. Вікно ППЗ «Інтеграція графічних пакетів САПР: AutoCAD і SolidWorks»

Найбільш поширеними графічними продуктами, які застосовують у ЗВО технічного спрямування в Україні та Європі, є AutoCAD і SolidWorks. Останніми роками поруч із даними системами широко використовується в навчальному процесі Inventor. Використання даних систем є необхідною умовою успішного навчання сучасного здобувача вищої освіти технічного напрямку і майбутнього фахівця в цій галузі, оскільки саме ці програмні системи є промисловим стандартом для випуску графічної частини конструкторської документації різноманітного призначення. AutoCAD ідеально інтегрований із САПР SolidWorks і працює в середовищі SolidWorks. AutoCAD автоматично розпізнає посилання між документами SolidWorks і конфігурації моделей, працює з атрибутами моделей SolidWorks навіть за відсутності SolidWorks на комп'ютері, працює з усіма бібліотеками

SolidWorks. Підтримуються основні написи і посилання файлів AutoCAD. Виконуються операції з метаданими і посиланнями між документами тривимірних САПР. Даний підхід дозволить підвищити якість і ефективність навчання предметів різних циклів (інженерна та комп'ютерна графіка, теоретична механіка, теорія машин та механізмів, опіп матеріалів, деталей машин та механізмів, основи конструювання тощо) [8].

Робота ППЗ у режимі «Приклади анімації» дозволяє здобувачам вищої освіти переглянути анімацію дев'яти технічних об'єктів, змодельованих під час виконання лабораторних робіт, які є елементами машин та механізмів, що розглядаються у процесі вивчення спеціальних дисциплін (рис. 7–9).



Рис. 7. Вікно ППЗ «Приклади анімації технічних об'єктів»

Робота ППЗ у режимі «Тривимірний друк деталей та збірок» дозволяє здобувачам вищої освіти змодельовану тривимірну модель деталі або збірку роздрукувати в лабораторії університету «3D друк». Водночас вказують методичні рекомендації та наводять приклад.



Рис. 8. Вікно ППЗ «Приклади анімації технічних об'єктів»

Щоби роздрукувати деталь на 3D-принтері необхідно перевести тривимірну модель деталі в керуючий код принтера. Більшість 3D-принтерів використовують для друку формат STL. Формат STL використовує стандарт Stereo Lithography Interface Specification (SLIS). Інформація про

об'єкт зберігається як масив трикутних граней, які описують його поверхню, та їхніх нормалей. STL-файл може бути текстовим (ASCII) або двійковим. Під час слайсінгу модель ріжеться на різні шари. Кожен із них буде складатися із заливки і периметра. У всіх моделей можна налаштувати відсоток заповнення, але заливки може і не бути зовсім, така модель називається порожньою. Під час друку на кожному шарі відбувається переміщення друкуючого елемента принтера за осями X та Y, з нанесенням розплавленого пластику. Після закінчення друку одного шару відбувається зміщення за віссю Z на шар вище, і процедура повторюється знову, доки модель не буде готова (рис. 10). У деяких САПР, наприклад, у SolidWorks, є вбудовані засоби для виводу моделі безпосередньо на 3D-принтер (якщо він має зв'язок із комп'ютером, де встановлена САПР) або є можливість переведення моделі у формат STL.



Рис. 9. Вікно ППЗ «Приклад анімації спрощеної моделі приводу стартера»

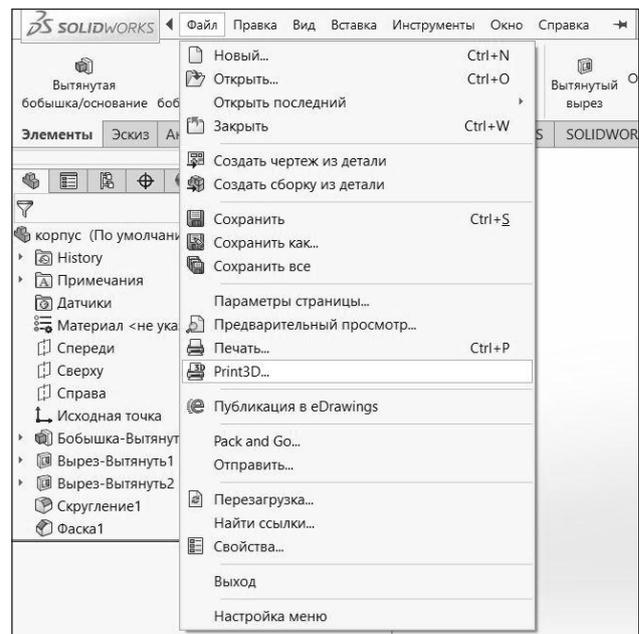


Рис. 9. Пункт меню «Файл-Print 3D»

На практиці зазвичай файл моделі у форматі STL записують на носій інформації (карта пам'яті SD або USB-флеш), під'єднують його безпосе-

редньо до принтера та виконують друк без участі комп'ютера.

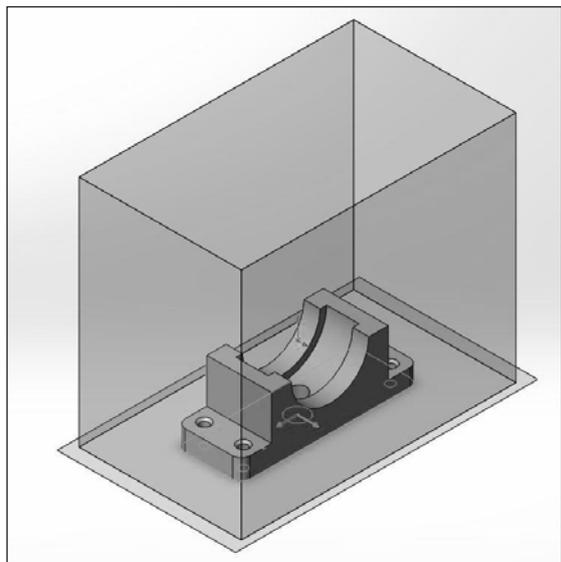


Рис. 10. Тривимірний друк корпусної деталі

Робота ППЗ у режимі «Тести» дозволяє виявити рівень засвоєння здобувачами вищої освіти дисципліни «Моделювання технічних об'єктів засобами чотиривимірної графіки у SolidWorks» за допомогою різнорівневих тестових завдань: першого, другого, третього. Розроблення тестів здійснювали відповідно до основних наукових положень, як-от: конструювання, апробація (експертиза) і впровадження тестової методики, встановлення процедури тестування, а також оброблення, аналіз й оцінювання одержаних результатів.

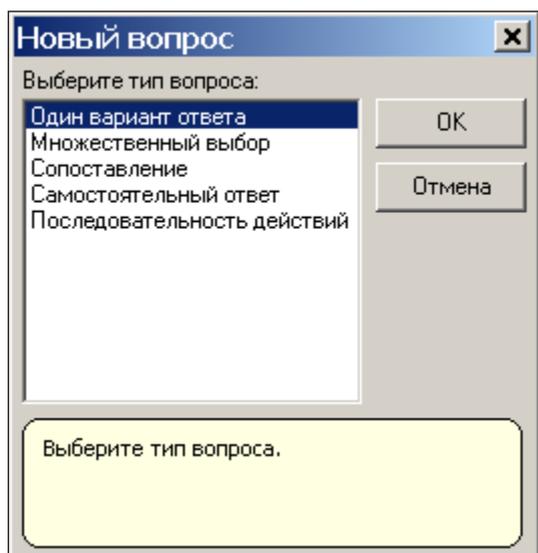


Рис. 11. Вікно вибору типу питання програми AdSoft Tester

Доцільно зазначити, що конфігуратор програми AdSoft Tester має широкі можливості та дозволяє проходити тестування в режимах

«Навчання» і «Контроль». Варто також зауважити, що у програмі наявні п'ять типів питань: один варіант відповіді, декілька варіантів, зіставлення, самостійна відповідь (вводиться із клавіатури) та впорядкування послідовності дій (рис. 11). Зазначені типи питань дозволяють оцінити й диференціювати рівень засвоєння знань, умінь і навичок здобувачів вищої освіти з комп'ютерної графіки. Перевірка базових знань проводиться шляхом проходження тестів на вибір одного або декількох варіантів правильних відповідей. Запитання, де необхідно ввести правильну відповідь, оцінюється значно вище, оскільки здобувач вищої освіти не тільки розпізнає якусь інформацію, а й відтворює її.

Створення ППЗ «Моделювання технічних об'єктів засобами чотиривимірної графіки в SolidWorks» базувалося на таких вимогах: забезпечення потужного інформаційного супроводу процесу навчання комп'ютерної графіки; підвищення рівня графічної та комп'ютерної компетентності майбутніх фахівців завдяки чіткій структуризації та систематизації навчального матеріалу і розширення способів його подання з використанням усіх доступних можливостей інформаційних технологій; активного залучення майбутніх фахівців до використання сучасних засобів ІТ і САПР; забезпечення швидкої й об'єктивної перевірки рівня засвоєння знань і умінь здобувачів вищої освіти з комп'ютерної графіки; розширення можливостей організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців; виховання в майбутніх фахівців потреби використання засобів САПР у майбутній професійній діяльності; підготовки до всеукраїнських і регіональних олімпіад із комп'ютерного моделювання на ЕОМ. Уміння створювати в уяві образи об'єктів діяльності й оперувати ними із залученням ІТ і САПР – характерна особливість інтелекту людини.

Висновки. Об'єднання та комплексне застосування різних видів програмних засобів у межах єдиного навчального середовища зумовлено необхідністю: розширення дидактичних можливостей ППЗ; спільного використання електронних навчально-інформаційних ресурсів для розв'язання педагогічних завдань, які неможливо успішно реалізувати в разі окремого застосування ППЗ; оптимізації навчального процесу завдяки взаємодоповненню функцій різних ППЗ; поєднання можливостей ППЗ із традиційною методикою професійної підготовки майбутніх фахівців технічної галузі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Коджаспирова Г., Коджаспиров А. Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «МарТ», 2005. 448 с.
2. Козяр М., Фещук Ю. «Електронний конструктор» як засіб розвитку просторового мислення

майбутніх учителів трудового навчання. *Нова педагогічна думка* : науково-методичний журнал. 2008. № 2. С. 104–107.

3. Козяр М. Навчально-демонстраційна програма «Робочі кресленики деталей машинобудування». *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету*. Серія «Педагогіка». 2011. № 3. С. 404–410.

4. Нищак І. Kreslyar 1.0 : педагогічний програмний засіб. Дрогобич : РВВ ДДПУ ім. Івана Франка, 2008. 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) : цв ; 12 см. Систем. вимоги : Pentium II ; 64 Mb RAM ; CD-ROM ; Windows XP SP2 ; 1024 x 768. Назва з контейнера.

5. Wulf W. Higher Education Alert: The Information Railroad is Coming. *Educause*. 2003. Jan. / Feb.

6. Коменский Я. Великая дидактика : избр. главы, по хрестоматии. Москва : Просвещение, 1988.

7. Козяр М., Парфенюк О. Чотиривимірна графіка як засіб підвищення мотивації навчання здобувачів вищої освіти галузевого машинобудування. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол. : О. Безлюдний (гол. ред.) та ін. Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. Вип. 17. С. 42–50.

8. Козяр М., Сасюк З., Парфенюк О. Графічна підготовка майбутнього фахівця засобами САПР. *Нова педагогічна думка* : науково-методичний журнал. 2018. № 2 (94). С. 69–72.

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ УНІВЕРСАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ДІЙ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ДОМАШНЬОЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ФІЗИКИ

KNOWLEDGE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE SCHOOLS SHALL BE FORMED IN THE PROCESS OF HOME EXPERIMENTAL ACTIVITY IN PHYSICS

Стаття присвячена актуальній проблемі формування пізнавальних універсальних дій учнів під час навчання предметів освітньої галузі «Природознавство» загалом і фізики зокрема. Розв'язання цієї проблеми зумовлено провідними ідеями, які відображені в сучасних нормативних документах. Оскільки органічною складовою частиною методичної системи навчання фізики є навчальний фізичний експеримент, де є можливість повною мірою реалізувати компетентнісний, діяльнісний та особистісно орієнтовані методологічні підходи, запропоновано досліджувати питання формування пізнавальних універсальних дій учнів саме в цьому напрямі. Зосереджена увага на ролі та функції домашніх експериментальних завдань учнів під час навчання фізики, описано генезис упровадження такого типу самостійної роботи учнів в освітній процес. Запропоновано інноваційні прийоми організації домашньої експериментальної діяльності учнів із фізики, які базуються на використанні сенсорних датчиків прискорення, барометра, магнітометра, освітленості, що вбудовані в сучасні девайси учнів, та мобільних додатків до них. Конкретизовано вплив такого виду діяльності на формування різних типів універсальних навчальних дій учнів, зокрема загальнонавчальних (уміння працювати із сучасними девайсами, віднаходити інформацію в мережі Інтернет, фільтрувати та систематизувати її, уміння здійснювати рефлексію), знако-символьних, логічних (порівняння, аналіз синтез, узагальнення, доведення, умовиводи, формулювання висновків), постановку і вирішення проблем. Уточнено дефініції «навчальні дії» та «універсальні навчальні дії». Детально описано універсальні пізнавальні навчальні дії з урахуванням специфіки навчального фізичного експерименту. Наведено приклад домашнього експериментального завдання на основі використання датчика барометра, який пропонуємо учням 7-го класу під час вивчення механічних явищ.

Ключові слова: навчання фізики, навчальний фізичний експеримент, універсальні пізнавальні навчальні дії, домашні експериментальні завдання, сенсорні датчики.

навальні навчальні дії, домашні експериментальні завдання, сенсорні датчики.

The article is devoted to the actual problem of formation of cognitive universal actions of pupils during studying of subjects of educational branch "Natural science" in general and physics in particular. The solution to this problem is determined by the leading ideas that are reflected in modern regulatory documents. The question of the formation of cognitive universal actions of students in this direction is proposed to study, since the physical physical experiment is an organic component of the methodical system of teaching physics, where it is possible to implement competence, activity and personality-oriented methodological approaches to the fullest extent. The role and functions of the student's home experiments during physics training are described. The genesis of the implementation of this type of independent work of students in the educational process is described. Innovative techniques of organizing home experiments on physics students are offered. They are based on the use of sensor accelerators, barometers, magnetometers, illumination, embedded in modern puppys, and mobile applications to them. The influence of this type of activity on the formation of different types of universal learning actions of students, in particular general education (the ability to work with modern devices, to find information on the Internet, to filter and systematize it, ability to perform reflection), symbolic, logical (comparison, synthesis analysis, generalization, proof, conclusions, formulation of conclusions), the formulation and solution of problems is specified. The definitions of "learning actions" and "universal learning actions" are specified. Universal cognitive educational actions, taking into account the specifics of the training physical experiment, are described in detail. An example of a home-based experimental task is given based on the use of a barometer sensor. **Key words:** physics training, physical physical experiment, universal cognitive educational actions, home experimental tasks, sensory sensors.

УДК 75 (03)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-17>

Колесникова О.А.,

здобувач ступеня вищої освіти доктора філософії кафедри фізики і методики навчання фізики, астрономії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Мислицька Н.А.,

докт. пед. наук, доцент кафедри фізики і методики навчання фізики, астрономії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Заболотний В.Ф.,

докт. пед. наук, професор, завідувач кафедри фізики і методики навчання фізики, астрономії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Постановка проблеми в загальному вигляді. Соціокультурні зміни, що відбуваються сьогодні у країні, свідчать про те, що існуюча освіта не задовольняє актуальні запити суспільства. Освіта, яку здобувають учні у школі, не влаштовує ні їх самих, ні батьків, ні суспільство загалом. Змінилося суспільство, змінилися і вимоги до освіченої людини: їй потрібно не тільки знати, а й уміти застосовувати свої знання в мінливому світі. Суспільству в сучасних умовах потрібна особистість із системним, творчим мисленням.

Оскільки сучасне суспільство все більше набуває рис інформаційного, де основним чинником, що перетворює наше життя, є інформація, потрібно не закривати дітям вихід в інформаційний простір, а навчати в ньому орієнтуватися. З'являються нові вимоги, як до людини, так і до її освіти: до її особистісних і професійних якостей, творчих можливостей, її знань і вмінь оперувати ними, постійно їх оновлювати, розширювати і виробляти нові. «Навчання впродовж життя!» – ось девіз сьогоднішнього дня.

Реалізація методологічних підходів в освітньому процесі, які покладені в основу сучасного стандарту освіти, передбачає створення можливості для учня самостійного успішного засвоєння нових знань, умінь і особистісного досвіду, тобто вміння навчатися, що є суттєвим чинником підвищення ефективності освоєння учнями предметних знань, умінь і формування компетенцій, образу світу і ціннісно-сміслових основ особистісного морального вибору. У зв'язку із цим актуальним постає питання формування пізнавальних універсальних дій учнів під час навчання предметів освітньої галузі «Природознавство» загалом і фізики зокрема. Оскільки органічною складовою частиною методичної системи навчання фізики є навчальний фізичний експеримент, де є можливість повною мірою реалізувати методологічні підходи, пропонуємо досліджувати дане питання саме в цьому напрямі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання формування пізнавальних універсальних дій учнів під час вивчення фізики є відносно новим напрямом в дидактиці фізики. Частково це питання розглянуто в монографії Н.А. Мислицької, де описано формування універсальних навчальних дій студентів під час вивчення загального курсу фізики та методики навчання фізики [3, с. 120].

Питання організації і проведення навчального фізичного експерименту були та є завжди актуальними і перебувають у полі зору вчених, методистів, учителів тощо. Основи формування навчального фізичного експерименту закладені вченими-методистами П.О. Знам'янським, Л.І. Резніком, М.І. Розенбергом, О.А. Покровським та іншими. Систему демонстраційних, фронтальних і домашніх дослідів, експериментальних задач і завдань, фронтальних лабораторних робіт та фізичного практикуму розробляли й удосконалювали такі науковці, як: Л.І. Анциферов, П.С. Атаманчук, М.С. Білий, О.І. Бугайов, В.А. Буров, С.П. Величко, Є.В. Коршак, О.І. Ляшенко, М.Т. Мартинюк, В.В. Мендерецький, Б.Ю. Миргородський, О.А. Покровський та інші. Окремі питання проведення навчального фізичного експерименту розглядали дослідники М.І. Шут, Л.Ю. Благодаренко, В.П. Вовкотруб, А.М. Кух, М.І. Садовий, В.П. Сергієнко, В.В.Слюсаренко. Серед останніх досліджень відзначимо монографію І.В. Сальник, у якій ґрунтовно описано поєднання реального та віртуального експерименту під час навчання фізики. Теоретико-методичні засади розвитку дослідницької компетентності учнів ліцею у процесі навчання фізики були предметом дослідження Б.О. Грудиніна.

Однак зазначені дослідження не вичерпують багатогранної проблеми впливу методів і прийомів експериментальної підготовки учнів на формування навчальних дій учнів, зокрема пізнавальних універсальних, потребують удосконалення мето-

дів і засобів навчання, спрямованих на реалізацію в освітньому процесі принципів доступності, послідовності, наочності, зв'язку теорії із практикою тощо.

Метою статті є опис компонентного складу пізнавальних універсальних дій учнів і прийомів їх формування під час організації самостійної діяльності учнів із фізики.

Виклад основного матеріалу. Звернення до дефініції «універсальні пізнавальні навчальні дії», яку введено в освітянських глосарій у закордонних країнах, пов'язано з реалізацією компетентнісного підходу в освіті. Розвиток особистості в системі освіти забезпечується насамперед через формування універсальних навчальних дій, які є інваріантною основою освітнього і виховного процесів. Оволодіння учнями універсальними навчальними діями створює можливість самостійного успішного засвоєння нових знань, умінь і компетентностей, серед яких організація засвоєння, тобто вміння вчитися як основна ключова компетенція.

Аналіз досліджень із даного питання надав можливість уточнити такі дефініції: навчальні дії – це прояв, структурно-функціональний компонент і результат освітньої діяльності учнів; універсальні навчальні дії (далі – УНД) – різнобічні і багатофункціональні навчальні дії інтегративного характеру, придатні для досягнення освітніх, а також соціально значущих і життєво важливих цілей. Універсальні навчальні дії поділяються на чотири групи: особистісні, регулятивні, пізнавальні та комунікативні [2, с. 2].

Конкретизуємо пізнавальні універсальні навчальні дії з урахуванням специфіки навчального фізичного експерименту.

І. Загальнонавчальні універсальні дії включають: самостійне виділення і формулювання пізнавальної мети; пошук і виділення необхідної інформації, застосування методів інформаційного пошуку, зокрема за допомогою комп'ютерних засобів: пошук інформації в мережі Інтернет; фіксація (запис) інформації про навколишній світ, зокрема за допомогою аудіо- та відеозапису, цифрового вимірювання; структурування знань, їх організація у вигляді концептуальних діаграм, графіків, карт, ліній часу тощо; усвідомлена і довільна побудова мовного висловлювання в усній і письмовій формі, створення гіпермедіаповідомлень, що включають текст, дані, нерухомі та рухомі зображення, звук, посилання між елементами повідомлення; вибір найбільш ефективних способів розв'язання завдань залежно від конкретних умов; рефлексія способів і умов дії, контроль і оцінювання процесу і результатів діяльності, фіксація своїх дій в інформаційному середовищі, зокрема за допомогою аудіо- та відеозапису, оцифровування результатів роботи; смислове читання як осмислення мети читання і вибір виду читання залежно від мети;

виступ з аудіовізуальною підтримкою; постановка і формулювання проблеми, самостійне створення алгоритмів діяльності під час вирішення проблем творчого і пошукового характеру.

Важливою загальнонавчальною дією є рефлексія своїх дій учнями, яка передбачає усвідомлення ними всіх компонентів навчальної діяльності: усвідомлення навчального завдання (Що таке завдання? Які кроки необхідно здійснити для розв'язання будь-якого завдання (задачі)? Що потрібно для того, щоб розв'язати дану конкретну задачу (завдання?); усвідомлення мети навчальної діяльності (Чому я навчився? Яких цілей домогся? Чому можна було навчитися ще?); оцінювання способів дій, специфічних і інваріантних щодо різних навчальних предметів (виділення й усвідомлення загальних способів дії, виділення загального (інваріантного) у різних навчальних предметах, у виконанні різних завдань; усвідомленість конкретних операцій, необхідних для розв'язання пізнавальних завдань).

II. До знако-символьних дій відносимо: моделювання – перетворення об'єкта із чуттєвої форми на модель, де виділені суттєві характеристики об'єкта (просторово-графічна або знако-символьна), зокрема і на збірні моделі об'єктів і процесів із конструктивних елементів реальних і віртуальних конструкторів; перетворення моделі з метою виявлення загальних законів фізики.

У моделюванні виділяється низка компонентів, які виступають етапами у практиці його використання: вибір (побудова) моделі, робота з моделлю і перехід до реальності. Аналогічні етапи входять і до складу навчального моделювання.

Уміння будувати навчальні моделі і працювати з ними є одним із компонентів загального прийому розв'язання експериментальних завдань. Кожний навчальний предмет визначає вимоги до моделей і їхніх особливостей, пов'язаних із предметним змістом.

III. Логічні універсальні дії мають найбільш загальний характер і спрямовані на встановлення зв'язків і відношень у будь-якій галузі знання. У межах шкільного навчання під логічним мисленням зазвичай розуміється здатність і вміння учнів проводити прості логічні дії (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо), а також складові логічні операції (побудова заперечення, затвердження і спростування як побудова міркування з використанням різних логічних схем – індуктивної або дедуктивної).

Номенклатура логічних дій охоплює: порівняння конкретно-чуттєвих та інших даних; розпізнавання конкретно-чуттєвих об'єктів із виділенням різних ознак у предметі, що ґрунтується на розгорнутому орієнтуванні в ознаках об'єкта з їх подальшим виділенням, ранжуванням і оцінюванням із погляду суттєвості або несуттєвості; аналіз

пов'язаний із виділенням елементів і «одиниць» із цілого; розчленуванням цілого на частини; синтез, що передбачає складання цілого із частин; серіація, що полягає в упорядкуванні об'єктів за зміновальними (одна або декілька) ознаками; класифікація припускає вибір основ і критеріїв для віднесення об'єктів до певної групи; узагальнення є генералізацією і виведенням загального для цілого ряду або класу одиничних об'єктів на основі виділення сутнісного зв'язку; доведення пов'язане зі встановленням причинно-наслідкових зв'язків, побудовою логічного ланцюга міркувань тощо; підведення під поняття; встановлення аналогій.

IV. Постановка і розв'язання проблеми включає формулювання проблеми та самостійне створення способів вирішення проблем творчого і пошукового характеру.

Отже, сьогодні є необхідність навчання природничих предметів у школі ефективними методичними засобами і технологіями, що забезпечують творчий рівень засвоєння навчального матеріалу, розвиток потреби в самостійному отриманні і розширенні відповідних знань, формування метапредметних умінь, що забезпечують універсальність навчальних дій, виховання ціннісного ставлення до навколишнього світу і до себе. Для підвищення рівня якості системних знань і метапредметних умінь школярів, формування і розвитку стійких ціннісно-сміслових відносин і внутрішніх мотивів навчання доцільно застосовувати комплекс засобів, спрямованих на розкриття творчого потенціалу учнів. Одним із таких засобів є домашні експериментальні завдання з фізики, які мають властивості динамічності, відкритості, стійкості, саморегуляції і саморозвитку особистості, що стимулюють формування і розвиток пізнавального мотиву школярів через позитивні емоції, та індивідуально-ціннісні смисли навчання.

Домашні експериментальні завдання не є новим видом самостійної діяльності учнів. Упровадження їх у навчання фізики започатковано провідними методистами М.С. Білим, П.А. Знаменським і С.Ф. Покровським у середині минулого століття. У своїх працях відомі вчені-методисти відзначали важливу роль такого виду самостійної діяльності учнів, зокрема дають можливість розширити галузь зв'язку теорії із практикою, розвивають інтерес до фізики і техніки, пробуджують творчу думку, привчають до самостійної дослідницької діяльності, виробляють в учнів спостережливість, увагу, наполегливість і акуратність тощо [4, с. 71]. Інакше кажучи, домашній фізичний експеримент сприяє реалізації основних функцій: навчальної, розвивальної, виховної, повторювально-закріплювальної, контролюючої.

Згодом питання організації і проведення домашніх експериментів були в центрі уваги П.С. Атаманчука, А.А. Давиденка, О.В. Сергєєва,

Б.А. Грудиніна та ін. Однак у зв'язку з появою нових засобів і технологій навчання з'являється можливість модернізації такого виду діяльності учнів.

Нами розробляються домашні експериментальні завдання, які базуються на використанні мобільних додатків і вимірювальних датчиків, які є в більшості девайсів. Для організації такої діяльності варто з'ясувати наявність датчиків у смартфоні (айфон) чи планшеті. Для цього є різні способи, наприклад, для смартфонів можна використовувати метод `getSensorList` об'єкта `SensorManager`. Список, який з'являється на екрані, включає всі датчики на девайсі: як апаратні, так і віртуальні. Навіть більше, деякі з них будуть мати різні незалежні реалізації, що відрізняються кількістю енергії, що споживається, затримкою, робочим діапазоном і точністю.

Для отримання списку всіх доступних датчиків конкретного типу необхідно вказати відповідну константу: наприклад, код `List<Sensor>pressureList=sensorManager.getSensorList(Sensor.TYPE_PRESSURE)` покаже всі доступні барометричні датчики. Причому апаратні реалізації виявляться на початку списку, а віртуальні – у кінці (правило діє для всіх типів датчиків). Щоб отримати реалізацію типового датчика (такі датчики добре підходять для стандартних завдань і збалансовані у плані енергоспоживання), використовується метод `getDefaultSensor`: `SensorDefPressureSensor=sensorManager.getDefaultSensor(Sensor.TYPE_PRESSURE)`.

Якщо для заданого типу датчика існує апаратна реалізація, за умовчанням буде показана саме вона. Коли потрібного варіанту немає, у роботу вступає віртуальна версія, якщо ж у девайсі не передбачено датчиків, `getDefaultSensor` покаже `null`.

Для організації домашньої діяльності учнів найбільш доцільними є такі датчики, як барометр, акселерометр, магнітометр, датчик освітленості. Додатки для роботи з такими датчиками для Android можна завантажити за адресою: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.urbandroid.sleep&hl=uk>.

Акселерометр можна застосовувати як для вимірювання проекції абсолютного лінійного прискорення, так і для проекції гравітаційного прискорення, для любителів спорту можна використовувати як крокомір. Магнітометр вимірює силу магнітного поля уздовж осей X, Y і Z, а також магнітні властивості матеріалів. Використовувати такі датчики можна у процесі досліджень рівня магнітного поля під час магнітних явищ у 9-му класі. Датчики освітленості можна використати для дослід-

ження рівня освітленості приміщення під час вивчення світлових явищ у 9-му класі. Розглянемо приклад такого завдання для учнів 7-го класу під час вивчення теми «Тиск рідин і газів», яке пропонуємо проводити перед поясненням нового матеріалу. Такий підхід сприяє засвоєнню основних узагальнень та висновків, їх усвідомленню. Важливим є те, що водночас досліди сприяють чіткішій орієнтації учнів у питаннях практики, умінню застосовувати свої знання до пояснення фізичних явищ. Домашнє експериментальне завдання може мати індивідуальний характер або ж груповий, термін виконання може варіюватися залежно від типу завдання. У даному разі виконання завдання розраховано орієнтовно на один місяць. Завдання полягає у знятті показань барометра протягом місяця, фіксуванні результатів спостереження з обов'язковим зазначенням погоди: сонячно, похмуро, опади, побудові графіка тиску за місяць. На графіку відзначити позначкою дні, коли були опади. Графік можна будувати на міліметровому папері або у програмі Excel. Важливим є висновок, у якому треба зазначити, як погода залежить від тиску, які зміни відбуваються у дні, коли були опади тощо. Як результат, учні повинні дослідити зміни тиску за різних погодних умов. Далі можна дати завдання пояснити, чому самопочуття людини залежить від рівня атмосферного тиску.

Висновки. Дії, які виконують учні під час проведення такого типу дослідження, є універсальними, оскільки їх можна застосовувати і у процесі вивчення інших предметів освітньої галузі «Природознавство». Також ці дії мають пізнавальний характер, зокрема використовуються дії загальнонавчального блока (уміння працювати із сучасними девайсами, віднаходити інформацію в мережі Інтернет, рефлексія), логічного блока (порівняння, аналіз синтез, узагальнення, доведення), блока постановки і вирішення проблеми впливу атмосферного тиску на погоду.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білий М.С. Домашні досліди і спостереження з фізики : посібник для вчителя. Київ : Радянська школа, 1952. 114 с.
2. Лямин А.Н. Интегральные познавательные задания при обучении химии в современной школе. *Концепт*. 2013. № 10 (октябрь). URL: <http://e-koncept.ru/2013/13210.htm> (дата обращения: 08.07.2019).
3. Мислицька Н.А. Організація фахової підготовки майбутнього учителя фізики з використанням методичної пропедевтики : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 308 с.
4. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики : пособие. Москва : Просвещение, 112 с.

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

DIDACTIC PARTICULARITIES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES

У статті розглядається проблема професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Висвітлено необхідність перегляду вимог до сучасної професійної підготовки майбутніх учителів, оскільки сучасна освіта в галузі іноземних мов орієнтована не лише на здобуття студентами лексичних і граматичних знань, а й на розвиток тих професійних умінь, які будуть необхідними в майбутній професійній діяльності студентів. Проведено огляд наукових досліджень та проаналізовано особливості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Визначено сутність і специфіку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Розглянуто основні функції професійної діяльності вчителя взагалі й учителів іноземних мов зокрема. Виділено чотири основні модулі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, кожний з яких є відносно самостійною частиною навчального процесу і має свою специфіку щодо здійснення педагогічного контролю. Здійснення контролю за рівнем сформованості професійних знань і умінь розглядається авторами як засіб вирішення проблеми підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у контексті європейських вимог. У процесі дослідження виділено та проаналізовано окремі типи контролю, що співвідносяться із предметом аналізу в межах цієї статті: контроль досягнень – контроль володіння, контроль знань – контроль умінь, контроль із боку інших осіб – самоконтроль.

Виділено низку загальних тенденцій, що мають на меті посилення професіоналізму, розумової культури студентів, відповідальності за результати своєї навчальної праці на рівні визначення нових цілей і змісту навчання, використання сучасних навчальних технологій, сприяння розвитку індивідуальних, когнітивних стилів і здійснення адекватного контролю за рівнем сформованості професійних знань і умінь. У процесі дослідження виявлено, що основним критерієм ефективності формування професійної компетентності студентів має стати наявність сформованих у них потреб і умінь у сфері професійної самоосвіти, самоорганізації, самоконтролю, пошуку нових технологій навчання.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна компетентність, професійні компетенції, професійний розвиток учителя, майбутній учитель, учителі іноземних мов.

The problem of professional training of future teachers of foreign languages has been outlined in the article. There has been highlighted the necessity to revise the requirements for modern professional training of future teachers, since modern education in the field of foreign languages is focused not only on learning vocabulary and grammar, but also on the development of those professional skills which will be necessary for students in their future professional work. A review of research digests has been carried out and the peculiarities of professional training of future foreign language teachers have been analysed.

The contents and specificity of the professional training of future teachers of foreign languages have been determined. The main functions of professional activities of teachers in general, and teachers of foreign languages in particular have been analysed. There have been marked out four main modules of professional training of future teachers of foreign languages, each of which can be considered as a relatively separate part of educational process and has some specificity in conducting educational control. Monitoring the level of professional knowledge and skills formation has been viewed as a means of solving the problem of improving the quality of the professional training of future foreign language teachers in the context of European requirements. In the course of the study certain types of control related to the subject of analysis of the article have been identified and analysed: control of achievements – control of acquisition, control of knowledge – control of skills, outside control – self-control.

There have been highlighted some general tendencies aimed at enhancing students' professionalism and intellectual culture, their responsibility for the results of their educational work by determining new goals and content of learning, using modern educational technologies, promoting development of individual and cognitive styles and monitoring the level of professional knowledge and skills. In the course of the study, it has been discovered that the main criterion of the effectiveness of forming students' professional competence should become their own needs for professional self-education and skills in it, their self-organization, self-control, and their search for new learning technologies.

Key words: professional training, professional competency, professional competences, professional development of teachers, future teacher, teachers of foreign languages.

УДК 378.091.33:81'243
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-18>

Комар А.О.,
викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного
університету внутрішніх справ

Орлова О.О.,
канд. пед. наук,
завідувач кафедри іноземних мов
Харківського національного
університету внутрішніх справ

Аналіз світових тенденцій у галузі професійно-педагогічної освіти засвідчує зростання вимог до педагогічного професіоналізму вчителя. Основою професійної підготовки педагога XXI ст. стає розвивальний складник, формування особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, уміє критично мислити, опрацьовувати інформацію, використо-

вувати набуті знання і вміння для творчого вирішення проблем, усвідомлює свою відповідальність, постійно працює над особистісним і професійним зростанням, уміє досягати поставлених цілей. Згідно з новою освітньою парадигмою, учитель повинен оволодіти фундаментальними знаннями, професійними вміннями і навичками діяльності свого про-

філю, досвідом творчої і дослідницької діяльності, рішення нових проблем, соціально-оціночної діяльності.

Аналіз літературних джерел засвідчує велику увагу сучасних дослідників до різних аспектів професійної підготовки вчителів. Проблему професійної підготовки майбутніх учителів вивчали О. Абдуліна, Л. Войтко, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, Н. Никало, О. Пехота, Л. Спирін, В. Сластьонін, Г. Троцько й ін.

Аналізуючи розробленість проблеми професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, варто зазначити, що вона висвітлена у працях таких учених, як: К. Авраменко, Б. Бігич, І. Бикова, О. Бондаренко, І. Зязюн, С. Івашнова, Е. Позднякова, В. Радул, І. Соколова, Я. Черненко, О. Щербаківа й ін.

Проте на сьогодні ця проблема потребує подальшого вивчення, особливо коли йдеться про цілісний аналіз системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності.

Нове призначення іноземної мови в умовах сьогодення спричинило необхідність вирішення цілої низки проблем професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти (далі – ЗВО), що засвідчують такі нормативні документи: Закон України «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI ст.»), Державна програма «Вчитель», Державний освітній стандарт з іноземної мови, Концепція розвитку педагогічної освіти, Концепція мовної освіти в Україні, Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI ст., Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, Концепція підготовки вчителя іноземної мови в Україні, у якій основними принципами окреслено ступеневу підготовку вчителя іноземної мови, її варіативність, професійну спрямованість і гуманізацію навчання, міжпредметні зв'язки, індивідуально-творчий підхід до студента.

Отже, розглядаючи професійну підготовку вчителя в широкому розумінні, науковці здебільшого визначають її як невід'ємну складову частину системи вищої педагогічної освіти.

Мета статті – проаналізувати дидактичні особливості професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

У розвитку сучасної теорії і практики вітчизняної та закордонної освіти накопичені значні наукові напрацювання, що розкривають зміст дефініції професійної підготовки майбутнього вчителя: істотне значення мають у цьому плані роботи О. Абдуліної, М. Бубанової, О. Павлик, Л. Поліщук, Л. Хоружої й ін.

О. Абдуліна зазначає, що професійна підготовка майбутніх учителів – це багатовимірне поняття, яке охоплює всі сторони діяльності вищого навчального закладу: навчальні й академічні програми, навчальну й дослідницьку роботу, професорсько-викладацький

склад і студентів, навчально-матеріальну базу і ресурси [1].

М. Бубанова акцентує увагу на тому, що під поняттям «професійна підготовка майбутнього вчителя» у педагогіці та методиці розуміють єдність змісту, структури, цілей навчання й виховання студентів, способів реалізації набутих знань, навичок і вмінь у роботі з учнями. Дослідниця зауважує, що професійна підготовка має подвійне значення й повинна розглядатися як процес (навчання) та як результат (готовність), визначається сукупністю вимог, які висувуються до фахівця [3, с. 19].

Л. Поліщук під професійною підготовкою майбутніх учителів розуміє цілеспрямований, планомірний і організований процес педагогічних впливів як під час навчання, так і в позанавчальний час, у результаті якого у студентів формуються професійно значущі й особистісні якості, вони оволодівають професією і спеціальністю [7, с. 117].

О. Павлик дає таке визначення: «Професійна підготовка майбутнього вчителя – цілісний процес засвоєння та закріплення загальнопедагогічних і спеціалізованих знань, умінь і навичок, результатом якого вважається вироблення в майбутніх учителів готовності до професійної діяльності» [6].

Зіставлення й аналіз цих дефініцій дозволяють помітити, що професійна підготовка майбутніх учителів розглядається як професійне навчання студентів і відображає процес здобуття знань, умінь і навичок. Проте професійна підготовка майбутніх учителів не може обмежуватися оволодінням майбутніми фахівцями лише процесуальним аспектом. Необхідна також цілеспрямована діяльність із формування та розвитку професійних і особистісно значущих якостей, що забезпечують результативність обраної діяльності.

Найбільш повне визначення цього поняття запропонувала у своєму дослідженні Л. Хоружа, яка професійну підготовку майбутнього вчителя розглядає в широкому значенні – «<...> як сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду та особистісних якостей учителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної дії» [9, с. 18].

Дослідження авторських трактувань розглянутих понять дозволяють визначити власну позицію щодо сутності професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов – це система організаційно-педагогічних заходів, зорієнтована на особистісний розвиток студента, метою й кінцевим результатом якої є володіння іноземною мовою та готовність студентів до здійснення професійної діяльності.

Професійній діяльності вчителя будь-якого предмету властиві такі функції: розвивальна; виховна; комунікативна; гностична; конструктивно-планувальна; організаторська й ін. Водночас кожний учитель, відповідно до навчального предмета, який

він викладає, має особливу специфіку професійної діяльності. Так, учитель іноземної мови повинен мати високий рівень знань з іноземної мови, повинен уміти користуватися іноземною мовою як засобом професійного спілкування під час урегулювання проблемних ситуацій, продукувати і варіювати професійне іншомовне мовлення в умовах професійно-педагогічного спілкування.

Успіх підготовки вчителів іноземної мови в закладах вищої освіти безпосередньо залежить від: 1) визначення цілей і змісту навчання іноземної мови на різних рівнях; 2) використання нових технологій вивчення мови; 3) сприяння розвитку мовних вмінь і навичок студентів; 4) здійснення моніторингу рівня сформованості професійних знань і вмінь майбутніх учителів іноземної мови [8].

Спільну основу для розроблення навчальних планів із професійної і мовної підготовки, типових програм, іспитів, підручників у Європі забезпечують Рекомендації Ради Європи. У них описуються знання і вміння, які потрібно розвивати в користувачів мови для ефективного спілкування у кроскультурному контексті; визначаються рівні володіння мовленням на кожному ступені навчання; пропонуються комунікативні педагогічні завдання для активного залучення учнів до осмисленої комунікації.

Для визначення цілей професійної підготовки вчителя іноземних мов у світлі головних компонентів загальнорекомендованої моделі навчання варто враховувати специфіку і діапазон вирішення навчальних завдань – формування загальних компетенцій студентів, комунікативної компетенції, удосконалення володіння видами мовленнєвої діяльності в конкретній сфері спілкування, збагачення або диверсифікації стратегій чи вдосконалення завдання. Найважливішим завданням професійної підготовки студентів у вищому закладі освіти є формування необхідного і достатнього рівня професійної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови [5].

Необхідно підкреслити, що сучасна освіта в галузі іноземних мов орієнтована не лише на здобуття студентами лексичних та граматичних знань, а й на розвиток тих професійних умінь, які будуть необхідними в майбутній професійній діяльності студентів.

Тому ми вважаємо за доцільне виокремити чотири основні модулі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов:

I модуль – загальнометодична підготовка майбутнього вчителя іноземних мов; II модуль – професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов до роботи в початковій школі; III модуль – професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов до роботи в основній школі; IV модуль – професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов до роботи у старшій школі.

Стисло дамо характеристику виділеним модулям.

Модуль I – загальнометодична підготовка майбутнього вчителя іноземних мов – забезпечує набуття студентами теоретично обґрунтованого уявлення про професійну компетенцію вчителя іноземної мови; про методику викладання іноземних мов, її дослідницький апарат і зв'язок з іншими науками; про цілі, зміст і засоби навчання іноземної мови; про систему вправ для формування іншомовної комунікативної компетенції. Передбачається осмислення основних вимог до рівня підготовки вчителя іноземної мови загальноосвітніх навчальних закладів, наукової бази методики викладання іноземних мов, компонентів системи навчання іноземних мов, класифікації вправ. Засвоюється термінологія із проблемами і формуються вміння визначати характерні ознаки сучасної системи викладання іноземних мов в Україні, реалізувати окремі методи дослідження, характеризувати зміст навчання, зіставляти принципи навчання іноземних мов, аналізувати структуру і зміст чинних програм та навчально-методичних комплектів тощо.

Модуль II – професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов до роботи в початковій школі – закладає методичні основи навчання іноземної мови учнів молодшого шкільного віку з урахуванням їхніх психофізіологічних особливостей, цілей, завдань, змісту і принципів навчання іноземної мови у 2–4 класах, специфіки імітативно-ігрового методу, який домінує в навчанні дітей іноземної мови. Опрацьовується значна кількість навчальних матеріалів (вірши, пісні, ритмізовані діалоги і казки, римівки, ситуативні мікродіалоги), які є автентичними зразками іншомовного мовлення, доступними для даного ступеня. Особлива увага приділяється аналізу функцій, понять, граматики і лексики, необхідних і достатніх для виконання комунікативних завдань елементарним користувачем, відбору форм і методів опрацювання мовного і мовленнєвого матеріалу із залученням яскравої наочності, ігрової діяльності, елементів драматизації, рухової активності учнів.

Модуль III – професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов до роботи в основній школі – передбачає теоретичне вивчення питань розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, серед яких домінує усне мовлення, з подальшою апробацією власних практичних наробків студентів. Знання вікових особливостей учнів середнього ступеня уможливує визначення саме тих прийомів, форм і засобів навчання, які приведуть до успішного вирішення вказаних вище завдань. Студенти навчаються застосовувати різні технології активізації розумово-мовленнєвої діяльності учнів, організації самостійної роботи на їхньому шляху до незалежного користування мовою.

Модуль IV – професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов до роботи у старшій школі – є завершальним у процесі оволодіння професійною компетенцією вчителя іноземних мов. Студенти

набувають професійних знань про такі особливості організації освітнього процесу з іноземної мови на старшому рівні, як послідовне здійснення комунікативно-пізнавального навчання, використання прийомів особистісно орієнтованого оволодіння іноземною комунікативною компетенцією, цілеспрямована реалізація принципу професійної спрямованості навчання іноземної мови, орієнтована на використання іноземної мови в майбутній мовній діяльності школярів, широке застосування індивідуальних і групових форм самостійної роботи.

Виділений цикл навчальної діяльності майбутнього вчителя іноземних мов повинен на всіх етапах стимулювати студентів до вдосконалення власної професійної компетенції. Спонукальними чинниками можуть бути як формальні види контролю (залік, іспит, педагогічна практика), так і традиційні (професійні конкурси, олімпіади). Основним критерієм ефективності формування професійної компетенції студентів є наявність сформованих у них потреб і умінь у сфері професійної самоосвіти, самоорганізації, самоконтролю, пошуку нових технологій навчання.

Технологічне забезпечення процесу формування професійної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов сприяє розвитку індивідуальних мовних вмінь і навичок студентів засобами особистісно орієнтованого навчання. Центром такого навчання є особистість студента, його самобутність, самоцінність; суб'єктний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти [2]. Основними вимогами до реалізації особистісно орієнтованого навчання для становлення професійної особистості вважаються: а) виявлення й оцінка способів навчальної роботи, якими користується студент самостійно; б) урахування і розвиток індивідуальних когнітивних стилів та мовних навичок студентів через індивідуалізовані завдання, поширені частки самостійної роботи в опрацюванні навчального матеріалу, використання різних видів наочності як засобів підвищення рівня мотивації до оволодіння професійними знаннями і вміннями; в) активне стимулювання студента до самоосвіти, саморозвитку, самовираження під час виконання знань; г) конструювання навчального матеріалу, який дає змогу студенту вибрати його зміст, вид та форму під час виконання завдань, розв'язання задач тощо.

Ефективною технологією особистісно орієнтованого навчання є робота над навчальним проєктом, яка передбачає самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну або групову – з метою вирішення якогось професійної проблеми, що потребує, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь із різних галузей науки, творчості [10].

Вирішення проблеми підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у контексті європейських вимог передбачає також

здійснення адекватного контролю за рівнем сформованості професійних знань і умінь. Із класифікації типів контролю, запропонованої Радою Європи, із предметом аналізу в межах цієї статті співвідносяться такі: контроль досягнень – контроль володіння, контроль знань – контроль умінь, контроль із боку інших осіб – самоконтроль.

Контроль досягнень вважається експертизою досягнення специфічних цілей – контроль того, чого навчили, чим оволоділи студенти [4]. Тому він пов'язаний із тижневою / семестровою роботою, підручниками, навчальним планом. Контроль досягнень орієнтований на курс навчання і представляє внутрішню перспективу. У свою чергу він може бути організований у формі попередньої перевірки через письмову контрольну роботу, фронтальне опитування, усну перевірку окремих груп студентів, тестування, колоквиум (міжсесійний контроль) або у формі заліку, курсової роботи (рубіжний контроль), семестрового і державного іспитів (підсумковий контроль).

Контроль володіння є експертизою (перевірка того, що студент може знати / робити) у зв'язку із застосуванням предмета в реальному світі. Він представляє зовнішню перспективу і здійснюється здебільшого під час педагогічної практики в загальноосвітніх закладах освіти вчителем-методистом та іншими фахівцями.

Контроль знань потребує від студента відповідей на запитання різного типу з метою демонстрації рівня розвитку його професійних знань. Контроль умінь потербує від студента виконання професійно-методичних завдань усно чи в письмовій формі під час прямого тестування. Отримавши інформацію про результати оволодіння студентами певною сумою професійних знань і умінь, викладач повинен точно оцінити ці дані. Тому варто добрати систему критеріїв, які б за чинних цілей навчання забезпечили адекватність оцінки отриманої інформації. На нашу думку, для адекватної оцінки професійних знань і умінь майбутніх учителів іноземної мови такими критеріями є ті, що враховують спонтанність (тобто робота виконується в аудиторії без попередньої підготовки) і нормативність (тобто відповідність вимогам до практичного застосування знань у вигляді вмінь).

Складники цих критеріїв під час оцінювання рівня сформованості професійних знань такі: 1) змістовий критерій (відображає спонтанність): відповідність змісту, повнота й обсяг відповіді; 2) нормативний: рівень знань, грамотність викладу, доказовість [10].

Контроль професійних умінь здійснюється за допомогою зазначених критеріїв так: 1) змістовий критерій (відображає спонтанність): обсяг, повнота, самостійність відповіді; 2) нормативний критерій: грамотність викладу, адекватність рішення поставленої меті, доказовість, науковий характер викладу, творчий підхід до вибору методів, відповідність

запропонованих прийомів етапам формування навичок/умінь, віковим особливостям учнів і обраному підходу до навчання іноземної мови.

Контроль здійснюється викладачем або студентами під час проведення заняття і передбачає передусім корекцію помилок студентів. Самоконтроль – це розумове вміння, яке забезпечує навчальну дію порівняння результатів власного виконання навчального завдання (програми) зі змістом і зовнішнім оформленням відповідного (заданого) іншомовного матеріалу [8]. Під час здійснення самоконтролю відбувається самокорекція.

Ці методичні положення про контроль сформованості професійних знань і умінь співвідносяться з виділеними вище чотирма модулями професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов. Оскільки кожний модуль – це відносно самостійна частина навчального процесу, він має свою специфіку щодо здійснення контролю.

Модуль I. Загальнометодична підготовка майбутнього вчителя іноземних мов відбувається на лекціях, семінарсько-практичних заняттях і в самостійній роботі. У часовому вимірі він триває лише III семестр і першу частину VI семестру. Тому контроль має здебільшого поточний характер, а перевага віддається контролю професійних знань із залученням елементів самоконтролю. Засвоєння теоретичного матеріалу модуля і є складовою частиною заліку, який має місце після модуля II.

Модуль II. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов до роботи в початковій школі є продовженням навчальної програми з методики викладання іноземних мов IV семестру. У ньому лекційні заняття поєднуються із семінарсько-практичними і лабораторними. Досягнення студентів контролюються поточно, а також підсумково – під час заліку.

Модуль III. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов до роботи в основній школі розрахована на V і VI семестри. У V семестрі закінчується курс лекцій і семінарсько-практичних занять, після чого студентам пропонується виконати письмову контрольну роботу, яка містить теоретичні та практичні завдання для розбіжного контролю рівня сформованості професійних знань і умінь студентів. VI семестр передбачає проходження педагогічної практики у школі, відвідання факультативів, написання курсової або бакалаврської роботи з методики викладання іноземних мов, складання семестрового і державного іспитів, тобто здійснюються різні види контролю – поточний, рубіжний, підсумковий – із трьох модулів одночасно.

Модуль IV. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов до роботи у старшій школі охоплює VII і VIII семестри і пропонує студентам такі види роботи: спецкурси з питань особливостей навчання іноземної мови на старшому етапі і педагогічну практику, написання кваліфікаційних робіт.

Контролюючими заходами є заліки та державний іспит або захист дипломної роботи. Особливого значення набуває самоконтроль із метою самооцінки рівня володіння теорією методики викладання іноземних мов і професійними вміннями.

Отже, огляд професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов у контексті європейських вимог виявляє низку загальних тенденцій, які можуть посилити професіоналізм, розумову культуру студентів, відповідальність за результати своєї навчальної праці на рівні визначення нових цілей і змісту навчання, використання сучасних навчальних технологій, сприяння розвитку індивідуальних, когнітивних стилів і здійснення адекватного контролю за рівнем сформованості професійних знань і умінь.

Актуальною залишається проблема розроблення та теоретичного обґрунтування методологічних засад підготовки учителів іноземних мов, що є перспективним напрямом нашого дослідження і потребує подальшого вивчення та впровадження в системі вищої педагогічної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абдуллина О. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. Москва : Педагогика, 1990. 141 с.
2. Бондаренко О., Бігич О. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя іноземної мови початкової школи. *Іноземні мови*. 2002. № 4. С. 48–51.
3. Бубнова М. Готовність майбутніх учителів математики до професійної діяльності. *Дидактика математики: проблеми і дослідження* : міжнародний збірник наукових робіт. Вип. 33. Донецьк : Вид-во ДонНУ, 2010. С. 17–20.
4. Дяків А. *Якість освіти у ВНЗ*. Київ : Наукова думка, 2011. 231 с.
5. Калінін В. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур* : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2005. 299 с.
6. Павлик О. *Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення* : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2004. 19 с.
7. Поліщук Л. *Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогічних закладах України. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2009. Вип. 48. С. 112–119.
8. Соколова І. *Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов: Генеза соціокультурних та освітніх парадигм. Педагогічна освіта : теорія і практика. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. праць / редкол.: І. Бех та ін. Київ : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2007. № 7. С. 163–170.
9. Хоружа Л. *Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів* : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 365 с.
10. Ясінець П. *Професійна підготовка у ВНЗ*. Київ : Лібра, 2008. 212 с.

ТРАДИЦІЇ КОЗАЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК ПІДҐРУНТЯ СИСТЕМИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я МОЛОДІ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

TRADITIONS OF COSSACK PEDAGOGY AS A BASIS FOR THE SYSTEM OF SAVING YOUTH'S HEALTH IN MODERN SOCIETY

Стаття присвячена розгляду наукових підходів до проблеми здоров'язбереження особистості, що розкривають активізацію інтересу науковців і практиків до проблеми оздоровчої функції освіти. Охарактеризовано філософські погляди минулого, підходи до вивчення психологічних аспектів здоров'я, здобутки народної педагогіки та передової практики виховання. Проаналізовано сучасний стан наукових досліджень проблеми здоров'я людини, яким притаманні спроби системного підходу до реалізації ідей фізкультурно-оздоровчої та освітньо-профілактичної роботи в різних соціальних інститутах. Розглянуто проблему теоретичних і методичних засад козацької системи збереження здоров'я, яка має глибоке історичне коріння. Зроблений аналіз наукової літератури щодо питання збереження здоров'я в запорозьких козаків, козацької педагогіки, їхнього зв'язку між собою. Зазначено, що традиції козацтва щодо збереження здоров'я людини можуть стати основою сучасної української системи здоров'язбереження. Порушено проблему збереження здоров'я студентської молоді, яка тісно пов'язана із проблемою здоров'язбереження всього українського суспільства. Розглядається проблема здоров'я та формування здорового способу життя учнівської та студентської молоді, охарактеризовано цінність народного досвіду виховання попередніх поколінь, відродження педагогічного досвіду, розглянуті національні традиції фізичного виховання, оздоровчі традиції українського козацтва. Визначено роль національних і оздоровчих традицій українського козацтва та їхній вплив на формування здорового способу життя молодого покоління. Охарактеризовано основні проблеми культури фізичного виховання учнівської та студентської молоді на сучасному етапі, що останнім часом набирає значних обертів і зумовлено низкою важливих причин. Окреслено основні принципи, на яких базувалося фізичне виховання. Визначено шляхи зміцнення здоров'я студентів факультетів фізичного виховання на основі етнічних традицій і семифакторної системи збереження здоров'я, яка має українські козацькі витoki. Пропонуються нові підходи до формування здорового способу життя, які враховують специфіку професій, зовнішніх умов життя, діяльності людини, екологічні, географічні, кліматичні чинники. Здійснено спробу довести потрібність нових підходів у розумінні понять про здоровий спосіб життя, його впровадження у студентське середовище.

Ключові слова: система збереження здоров'я, традиції козацької педагогіки, здоровий спосіб життя, науковий підхід, здоров'язбереження молоді.

The article is devoted to the consideration of scientific approaches to the problem of healthcare of the individual, revealing the increasing interest of scholars and practitioners in the problem of the health-improving function of education. The philosophical views of the past, approaches to the study of psychological aspects of health, achievements of folk pedagogy and best practices in education are described. The present state of scientific researches of the problem of human health, which is characterized by attempts of a systematic approach to the implementation of the ideas of physical culture and health and educational and preventive work in various social institutes, is analyzed. The problem of theoretical and methodical principles of the Cossack system of health preservation, which has deep historical roots, is considered. The analysis of scientific literature concerning the issue of preserving health in the Zaporozhian Cossacks, Cossack pedagogy, their relationship with each other is made. It is noted that the traditions of the Cossacks on the preservation of human health can become the basis of the modern Ukrainian healthcare system. The problem of preserving the health of student youth, which is closely connected with the problem of healthcare of the whole Ukrainian society, has been violated. The problem of health and formation of a healthy way of life of students and students is discussed, the value of the national experience of upbringing of previous generations, the revival of pedagogical experience, the national traditions of physical education, and the health traditions of the Ukrainian Cossacks are discussed. The role of national and health traditions of the Ukrainian Cossacks and their influence on the formation of a healthy lifestyle of the younger generation has been determined. The main problems of the culture of physical education of pupils and students at the present stage are characterized, which is gaining momentum and is due to a number of important reasons. The basic principles on which physical education was based are outlined. The ways of strengthening the health of students of faculties of physical education on the basis of ethnic traditions and the seven-factor health care system that have Ukrainian Cossack origins are determined. New approaches to the formation of a healthy lifestyle that take into account the specifics of occupations, external conditions of life, human activities, ecological, geographical, and climatic factors are offered. An attempt has been made to prove the need for new approaches in understanding the concepts of a healthy lifestyle and its implementation in the student environment.

Key words: system of preservation of health, traditions of Cossack pedagogy, healthy lifestyle, scientific approach, health saving youth.

УДК 613.37.022 д

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-19>

Конох А.П.,

докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри теорії та методики
фізичної культури і спорту
Запорізького національного
університету

Притула О.Л.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії та методики
фізичної культури і спорту
Запорізького національного
університету

Постановка проблеми в загальному вигляді. Зміцнення та збереження здоров'я молодого покоління є пріоритетним завданням соціального й економічного розвитку нашої країни. Міністерство

освіти і науки України традиційно реалізує багаторічну, цілеспрямовану діяльність щодо формування здорового способу життя дітей і молоді, керуючись Конституцією України, законами

України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про охорону дитинства», а також багатьма нормативно-правовими актами, які спеціально спрямовані на розв'язання цієї проблеми.

Разом із науковцями фахівці-практики також намагаються її вирішити, тим самим збагачуючи науку про здоровий спосіб життя новими методами збереження і зміцнення здоров'я [1; 2; 3]. Але не завжди новітні методи оздоровлення можуть бути впроваджені у спосіб життя, оскільки потребують деякої переоцінки вже сформованих цінностей тощо. Одним із рішень цієї проблеми може стати звернення до козацької традиції, різновидом і основою якої є здоровий спосіб життя на принципах і світогляді виховання козака – вільної людини в козацькому звичаї. Традиції українського козацтва належать до універсального засобу всебічного виховання особистості.

Отже, існує потреба у вивченні козацької системи збереження здоров'я як частини козацької педагогіки, а також упровадження її кращих здобутків до сучасної української педагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми здоров'я і здорового способу життя молоді й умови їхньої оптимізації стали предметом дослідження філософів, медиків, психологів, педагогів.

Особливості формування здорового способу життя на засадах національних традицій фізичного виховання висвітлені у працях Г. Воробей, В. Головенько, Ю. Руденко, Є. Приступи, В. Пилата, О. Манзяка. Формування здорового способу життя на традиціях українського козацтва розглядається у працях О. Алексєєва, М. Величковича, А. Пастернака [6]. Вивчення проблеми козацької педагогіки потребує в педагогічній науці більш широкого розгляду, а поєднання і вивчення в козацькій педагогіці теми здоров'язбереження має широке поле для розвитку досліджень у цьому напрямі. Це підтверджено у працях Ю. Мельничука, Ю. Руденка, С. Стефанюк, А. Цьося.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. В Україні в часи існування запорозького козацтва існувала традиція здорового способу життя, як у житті українця, козака, так і у процесі виховання молодого покоління. Зважаючи на те, що педагогічна практика Козацької республіки не просто задовольняла скромні потреби трудового народу в освіті, вона істотно підняла планку української духовності, формуючи у значної частини народу взагалі та молодих поколінь зокрема вірність рідній землі, мові, традиціям, то бажано її використовувати більш повно, що дозволить сформувати передову світову систему здоров'язбереження, яка базується на українських національних традиціях..

Мета статті – зробити аналіз зв'язку між чинниками системи здорового способу життя в козацькій

традиції, а також сутності історичної спадщини системи здоров'язбереження в козацькій педагогіці.

Виклад основного матеріалу. Проблема здоров'я особистості, як і всі інші глобальні проблеми, постає внаслідок кризової ситуації, джерела якої лежать усередині, а не поза людською істотою. Зазвичай здоров'я розуміють як відсутність хвороб, порушення нормальної життєдіяльності організму, зумовлених функціями й морфологічними змінами. У трактуванні поняття «здоров'я» сьогодні немає єдиної думки [1]. Здоров'я, за визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (далі – ВООЗ), – це стан повного фізичного, душевного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних дефектів [2].

Термін «здоров'я» має на сьогодні в науці досить широкий спектр розуміння і визначення. Також наявне визначення чинників, або сторін здоров'я.

Так, І. Шаронова визначає п'ять складових компонентів здоров'я і зазначає, що «біопсихосоціальна природа людини зумовлює визначення у структурі здоров'я таких компонентів:

1. Фізичне (соматичне) здоров'я – це природний стан організму, який забезпечує нормальне функціонування всіх органів і систем людини. Якщо добре працюють всі органи і системи, то весь організм правильно функціонує, фізично розвивається.

2. Соматичне здоров'я розглядається як позитивні біологічні якості особистості (працездатність, тривалість життя, репродуктивна здатність).

3. Психічне здоров'я – повноцінний розвиток і злагоджена робота всіх психічних функцій, стан душевного благополуччя, що характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів, що забезпечує адекватну до умов навколишньої дійсності регуляцію поведінки, діяльності.

4. Соціальне здоров'я – це характеристика взаємодії людини й суспільства, критерій прийняття людиною соціальних норм і цінностей даного суспільства. Позитив у соціальних взаєминах (законослухняність, толерантність, активність, комунікабельність тощо).

5. Духовне здоров'я – постійне прагнення до самовдосконалення, здатність до постійного розвитку і збагачення особистості» [8].

У своїй праці «Козацька медицина» лікар, дослідник А. Пастернака розкриває сторони і компоненти козацького здорового способу життя, визначає особливості козацької системи здоров'язбереження, яку він називає козацькою медициною. На думку вченого, «медицина козацька: перше – лікування професійне і, так би мовити, термінове; друге – щільно пов'язане з подібним в інших вояків: татар, турків, російських стрільців та ін. Її рецепти і саме мистецтво, досвід передавалися, мов думи бандуристів, з уст в уста,

із покоління в покоління. Медицина бездипломна, безступенева, безкнижкова.

Нарешті, вона – цілком оригінальна, бо була медициною виживальною для молодих, тому – допитливою до всього!». Учений розглядає компоненти життя козацтва не лише як методи лікування, а насамперед як елементи здорового способу життя, систему збереження здоров'я [7].

Дослідження козацького здорового способу життя підтверджують факти поширеного довголіття козацької старшини та козаків у XVIII ст. Як свідчать літописи, фізично і морально слабкого козака товариство ніколи не обирало у старшини. Іноземці, які бували на Запорозжжі в XVI–XVIII ст., у своїх спогадах зазначали силу козаків і те, що помирають вони у глибокій старості [9]. Так, 22 червня 1737 р., під час Очаківського походу на 77 році життя помер кошовий отаман Малашевич, але не від старості, а від сонячного удару – «прохворівши декілька днів лихоманкою». Останньому кошовому отаману Петру Калнишевському на кінець російсько-турецької війни 1768–1774 рр. виповнилось 84 роки. Але, незважаючи на похилий вік, він особисто очолював походи Запорозького війська. Помер П. Калнишевський у Соловецькому монастирі на засланні, коли йому виповнилось 113 років. Військовий старшина Іван Бурнос, будучи «у похилих літах», очолюючи Запорозьку команду в 1774 р., особисто брав участь у боях із ворогом і гарцював на своєму жеребці перед товариством [10].

Розглянемо здоровий спосіб життя запорозького козака порівняно із сучасним фізичним вихованням та спортом, проаналізуємо його за такими складниками, як харчування, побут, умови праці, рухова активність.

Важливою умовою здоров'я козаків було раціональне харчування – проста, різноманітна, поживна і смачна їжа. Цікавою є характеристика козаків, надана французьким інженером Бопланом, який довго працював в Україні. Він писав: «На зріст гарні, проворні, сильні. З природи мають добре здоров'я. Від хвороби вмирають дуже рідко, хіба від старості» [10]. Козацька приказка говорить: «Запорозжці, як діти – дай багато – все з'їдять, а дай мало – довольні будуть». Військовий побут не передбачав занадто ревного ставлення до харчування. Раціон харчування козаків був побудований на природній здоровій калорійній їжі роздільного харчування. Саме такий спосіб травлення давав найменші витрати реактивів організму – гормонів, ферментів, шлунково-кишкового соку та повне засвоєння всіх компонентів. Слабкий розвиток землеробства на Запоріжжі означав високу залежність краю від постачання борошна та круп і вживання меншої кількості овочів у раціоні. Але поширеність рибальського промислу і добра забезпеченість товариства рибою, з огляду

на велику кількість днів посту (189), посідали значне місце. Риба посідала головне місце в харчуванні козаків, а м'ясні страви вважалися святковими. Ця традиція збереглась аж до 60-х рр. XX ст. Однією з особливостей харчування козаків було незначне споживання печеного хліба. Характерна особливість козацьких страв – їхня легка засвоюваність організмом. Основою козацької кухні є українська народна кухня, що склалась протягом багатьох століть і добре адаптована до організму українців, козаків. Говорячи про побут запорозьких козаків, варто зазначити, що він на Запорозькій Січі дещо відрізнявся від життя козака в зимівнику чи в паланці. Проте можна виокремити основні аспекти побуту козаків, які притаманні козацтву загалом. Житло козака відрізнялося своєю простотою і водночас акуратністю. Сам козак все своє добро носив із собою, тобто був готовий у будь-який момент до походу або до бою. Цікавим є так званий розпорядок дня, поширений як на Січі, так і в інших місцях існування козака, і описаний істориком і письменником Андрієм Кащенком на основі власних історичних досліджень і праць Д. Яворницького [4], відображених в «Оповіданні про Славне Військо Запорозьке Низове» [10]. Так, А. Кащенко пише: «Усі запорозжці вставали завжди до сходу сонця і йшли на річку вмиватися або купатися [4]. Купалися запорозжці не тільки влітку, а й восени, а хто – так і всю зиму. Коли всі знову сходилися до куренів, кухарі становили по столах вагани, повні гарячої соломахи (житне борошно, зварене з водою й засмажене олією), і запорозжці, помолившись Богу, сідали до столу та, витягнувши з халяви чобота або з-за пояса всяк свою ложку, снідали. Після сніданку всяк брався до свого діла: хто латав свою одягу або правив чобота, а хто йшов до Дніпра прати свою сорочку. А сорочка у козака була одна: випере її у річці, обсушить на сонці та й надіває знову. Інші козаки поралися біля своєї зброї або лагодили військові човни. А чимало було й таких, що, побравши з військового косяка своїх коней, виїздили за січові окопи на герць. Найбільше охоча до герців була січова молодь. Молоді козаки виробляли на конях всякі вигадки: розігнавши коня, ставали ногами на кульбаку, підкидали догори шапку і влучали в неї кулею з рушницю; перестрибували кінями рівчакми й тини; вибігали кінями на крутобокі могили і таке інше, а далі заводилися один з одним рубатися шаблями «до першої крові». Ранок запорозький козак починав зі спілкування із природою, загартування тіла. Сучасні дослідження автора можуть припустити, що це було не просто купання в будь-яку пору року, а цілий ритуал так званого пробудження організму козака, де поєднувалися фізичні вправи з молитвою. Ранній сніданок сприяв забезпеченню організму козака енергією на цілий день, а військові вправи, які виконувались після сніданку,

не лише вдосконалювали бойове вміння козака, але і сприяли його великій рухливій активності. Описуючи розпорядок дня козака, А. Кащенко пише: «Дивитися на герці виходили з Січі мало не всі вільні козаки, і як тільки забачать, було, у одного з тих, що билися на герці, кров, то зараз тих бійців розводили, щоб часом у запалі вони один одного не повбивали. Тут же за січовими окопами часто бувала боротьба поміж запорожцями, а часом і кулачки – курінь на курінь» [4]. У запорожців було неписане правило дотримання безпеки під час виконання воєнних вправ для збереження здоров'я козака, за яким стежили старші, більш досвідчені козаки. Далі А. Кащенко зазначає: «Так протягався на Січі час до півдня, у південь же на січовій башті палили з гармати, і все товариство поспішало мерщій до куренів; а там уже на столах парували кілька десятків ваганів з тетерею, що варилася з пшона або житнього борошна на квасі. Біля столу курінному отаманові завжди було місце кінець столу, на покуті – під образами, і коли все товариство збиралося і ставало навкруг столу, отаман голосно читав «Отче наш», і тільки після того всі сідали на ослонах до столу». Харчування в козаків обов'язково поєднувалося з молитвою, тобто сам процес фізичного поповнення організму енергією для життя упереджувався духовною ідеєю» [4]. Узагалі козаки були віруючими людьми, про що свідчать безліч прикладів із козацького життя. Наприклад, за звичаєм, на місці побудови нової січі чи паланки першою обов'язково будувалась церква, козаки заснували багато монастирів, церков. Далі: «Після обіду дехто з козаків лягав де-небудь у холодку спати, інші вилежувалися понад берегом Дніпра, інші ж, закликавши до свого гурту кобзаря, слухали пісень та дум, розповідаючи один одному у ті хвилини, коли кобзар відпочивав, про пригоди зі свого життя. Надвечір подавалася вечеря – здебільшого гречані галушки з часником або юшка з риби, а після вечері, хто не спав удень, лягав спати, хто ж спав – збиралися на січовому майдані або над Дніпром та співали гуртом пісень, аж поки зовсім погасне вечірня зоря, а часом вигравали на сопілках, скрипках, кобзах, басах та басолях, вибивали ще й на бубнах, охочі ж до танців під ті музики танцювали гопака». Тобто прийняття страви в обід закінчувалось спілкуванням і обміном життєвим досвідом між козаками, як бойовим, так і в побуті.

Як стверджує А. Кащенко, козаки дуже любили танцювати і співати пісень [4]. Той, хто бачив козацькі танці, мабуть, завжди захоплювався енергійністю рухів козаків, а в поєднанні з козацькою піснею виходить не лише добре тренування фізичних якостей, але функціональних систем: дихальної, серцево-судинної тощо. Козацькі танці мають швидкісно-силовий характер, що є цінним для виховання якостей бійця, а сам тех-

нічний арсенал танцю – не що інше, як прийоми ведення бою. Отже, козак під час відпочинку постійно вдосконалював особисту бойову майстерність і фізичну форму. Цей процес продовжувався протягом усього періоду перебування козака на Січі. У своїй роботі «Історія запорозьких козаків» Д. Яворницький описує такі п'ять умов, необхідних для того, щоби стати запорозьким козаком: бути неодруженою людиною, бути православним, уміти розмовляти українською мовою, прийняти присягу на вірність російському (православному) цареві і пройти навчання на Січі, яке тривало від п'яти до семи років [10]. Безперечно, такий розклад перебування людини в козацькому товаристві протягом багатьох років не лише оздоровлював козака чи робив його неперевершеним воїном, але і закладав міцне здоров'я на все життя і на майбутні покоління. Виходячи з вищезазначеного, варто зазначити, що сам спосіб життя козака формував у нього всі чотири складники здоров'я: фізичний, духовний, психічний і соціальний. Фізичне здоров'я формувалось завдяки способу життя воїна і було необхідною умовою самого життя козака, бо слабка фізично людина принципово не виживала в ті часи у степу. Проте в запорозькій козацькій традиції природний відбір не мав первісного значення, оскільки козаки знали безліч способів не лише зміцнення здоров'я, але і виліковування хвороб. Духовне здоров'я набувалось завдяки тому, що козаки були глибоко віруючими православними людьми і саме велика віра надавала їм таке здоров'я. Рівень психічного здоров'я був дуже важливим для козаків, оскільки вони більшість свого життя проводили на війні, де самі умови могли порушити психіку людини. Стреси, яких зазнавала людина під час бойових дій, зазвичай знімались веселими піснями і гульбищами. Водночас деякі козаки використовували і спиртні напої, але запорожці ніколи не були п'яками, оскільки в будь-яку мить могли розпочатись військові дії і треба було мобілізуватись. А у військових походах, за звичаєм, п'яниці каралися на смерть. Соціальне здоров'я забезпечувалось самим укладом запорозького війська, який базувався на принципах демократії, братерства, де було гармонійне поєднання принципів «єдиначалія» із принципами колективізму. На загальноприйнятих принципах здорового способу життя ґрунтуються і принципи здорового способу життя в козацькій традиції педагогіки. Православна віра і козацький звичай дають основу людяного і точного сприйняття справедливості, яке базується на принципах колективізму і гуманізму.

Висновки. В Україні в часи запорозького козацтва існувала традиція здорового способу життя. Це стосувалося як способу життя українця, козака, так і процесу виховання молодого покоління. Ця традиція збереглась, зокрема, і до наших часів,

відроджуючись сьогодні в окремих козацьких організаціях, зокрема в бойовому мистецтві «Спас», де визначені основні принципи здорового способу життя і поєднуються три складники здоров'я за Спасом: фізичного, енергетичного і духовного. Завдяки тому, що козацький спосіб життя перевірений роками, на основі цих принципів виросло не одне покоління здорової української молоді. У процесі формування здорового способу життя в сучасного молодого покоління принципи здорового способу життя козаків було б бажано використовувати більш повно, що дозволить сформувати передову світову систему здоров'язбереження, яка базується на українських національних традиціях. Національний підхід у процесі формування здорового способу життя в Україні сприятиме зростанню патріотизму і допоможе молодій людині адаптуватись у житті. Подальша перспектива розвитку цього напрямку може стосуватися різних аспектів, пов'язаних із навчанням учнів шкіл, студентів вищих навчальних закладів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонова О. Здоров'язбереження учнів початкової школи як засіб досягнення сталого розвитку держави. Сталий розвиток: проблеми та перспективи : збірник наукових праць / за ред. О. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2013. С. 232–241.
2. Визначення здоров'я. *Валеологія*. URL: <http://bibliograph.com.ua/valeologia-2/7.htm>.
3. Гурова О. Українська козацька педагогіка про духовний розвиток особистості. *Виховання і культура*. 2001. № 1 (1) / С. 51–57.
4. Кащенко А. Оповідання про Славне Військо Запорозьке Низове. URL: <http://kaschenko.us.org.ua>.
5. Каляндрук Т. Загадки козацьких характерників. Львів : ЛА «Піраміда», 2006. 272 с.
6. Пастернак А. Тютюн та люлька. *Наука і суспільство*. 1991. № 11. С. 76–78.
7. Пастернак А. Козацька медицина. *Українське життя в Севастополі* : офіційний сайт. URL: http://ukrlife.org/main/minerva/cossak_m.htm.
8. Шаронова І.В. Психічне здоров'я особистості як предмет психологічного дослідження. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2013. URL: <http://problemps.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/58/2017/05/20-68.pdf>.
9. Січинський В. Чужинці про Україну. Львів : Світ, 1991. 129 с.
10. Яворницький Д. Історія запорізьких козаків. Львів : Світ, 1990. 289 с.

ІМІТАЦІЙНА МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-МАТЕМАТИКІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

SIMULATION MODEL OF TRAINING STUDENTS IN MATHEMATICS IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF THEIR METHODOLOGICAL COMPETENCE

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх учителів математики – формуванню їхньої методичної компетентності, яка є важливою складовою частиною професійної педагогічної підготовки вчителя. Основна увага зосереджується на дослідженні питання формування методичної компетентності студентів-математиків під час викладання курсу «Методика навчання математики» засобами імітаційних моделей у процесі навчання за індивідуальними освітніми траєкторіями. Зокрема, розкривається сутність таких понять, як «методична компетентність», «індивідуальна освітня траєкторія». Методична компетентність учителя розглядається нами як теоретична і практична готовність до проведення занять із певного предмета, що виявляється у сформованості системи дидактико-методичних знань і вмінь з окремих розділів та тем курсу, окремих етапів навчання й досвіду їх застосування, спроможність ефективно розв'язувати стандартні та проблемні методичні завдання. Висвітлюються процеси: освітній, науковий та виховний, через які здійснюється зміст та організація методичної підготовки студента, структура імітаційної моделі (мотивація, інформаційно-змістовий етап, діяльнісний, творчий, рефлексивно-оцінний), підстави технології проєктування освітнього процесу за типом імітаційної моделі та модульна побудова занять, що базується на принципі єдності свідомості і діяльності. Зазначається, що у процесі навчання змінюється роль викладача: він уже не є одноосібним охоронцем істини і знань, він керівник вибору індивідуальної освітньої траєкторії навчання студента і колега. Формування методичної компетентності майбутніх учителів математики передбачає використання форм і методів активного навчання, сучасних моделей керованої самостійної роботи.

Ключові слова: методична компетентність, імітаційна модель, індивідуальна

освітня траєкторія, модульна побудова занять.

The article is devoted to one of the topical problems of the preparation of future teachers of mathematics – the formation of their methodological competence, which is an important component of the teacher's professional teacher training. The main focus is on the study of the methodological competence of mathematicians in the course of reading the course "Method of teaching mathematics" by means of simulation models for studying on individual educational trajectories. In particular, the essence of such concepts as "methodical competence", an "individual educational trajectory" is revealed. The methodological competence of the teacher is considered by us as a theoretical and practical readiness for conducting classes on a certain subject, which is manifested in the formation of the system of didactic-methodical knowledge and skills from separate sections and themes of the course, separate stages of training and experience of their application, the ability to effectively solve standard and problem methodical tasks. Processes are highlighted: educational, scientific and educational, through which the content and organization of the student's methodical training is carried out, the structure of the simulation model (motivation, information-content stage, activity, creative, reflexive-evaluation), the basis of the technology of designing the educational process by the type of the simulation model and the modular construction of classes based on the principle of unity of consciousness and activity. It is noted that in the process of learning the role of teacher changes: he ceases to be the sole guardian of truth and knowledge, he is the leader of the choice of the individual educational trajectory of student and colleague training. Formation of methodical competence of future mathematics teachers involves the use of forms and methods of active learning, modern models of controlled independent work.

Key words: methodological competence, simulation model, individual educational trajectory, modular construction of classes.

УДК 37.211.24

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-20>

Коростіянець Т.П.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри математики
і методики її навчання
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Кардинальні зміни соціально-економічного укладу життя України призвели до зміни методологічних пріоритетів в освіті, появи і поширенню нових освітніх парадигм.

Відбувається формування нової філософії освіти, у якій загальнолюдські цінності, сама людина як головна суспільна цінність висувается на перший план. Становлення такої системи освіти неможливе без підготовки для неї фахівців нового покоління, передусім учителів як головного стратегічного і технологічного ресурсу її вдосконалення. Саме від того, яким буде вчитель, від його морального, інтелектуального, культурного та професійного потенціалу залежить майбутнє освіти.

У сучасних умовах, з урахуванням соціокультурних і освітніх тенденцій, поняття якості освіти поглиблюється, наповнюється новим змістом. Так, основним критерієм якості професійної підготовки «у сучасному розумінні є розвиненість у випускника здатності застосовувати сформовані компетенції для ефективного вирішення різноманітних соціально-професійних завдань, зокрема високого рівня складності» [3, с. 7].

Важливою складовою частиною професійної педагогічної підготовки вчителя є методична. Сформованість психолого-педагогічних знань і умінь виступає фундаментом, на якому формується методичні знання, уміння і навички. Систему навчання студентів методичних знань, умінь

і навичок А. Новік визначає як малу систему методичної безперервної підготовки (щодо системи професійної підготовки) студентів до роботи вчителем математики [4, с. 34].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У дослідженнях останніх років велика увага приділяється частковим видам професійно-педагогічної компетентності, у яких розглядається методична (В. Адольф, І. Акуленко, М. Бибик, А. Кузьмінський, А. Пометун, С. Раков, Н. Тарасенкова й ін.) або дидактично-методична (Л. Коваль, Т. Руденко) компетентність. Дослідники описують методичну компетентність, пов'язуючи її з викладанням конкретного навчального предмета.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У науковій літературі розглядається формування методичної компетентності вчителя математики (І. Акуленко, А. Кузьмінський, І. Малова, В. Моторіна, Н. Тарасенкова й ін.) різними методами і засобами. Але навчання студентів-математиків за індивідуальною освітньою траєкторією малодосліджене. Тому необхідно розглянути формування методичної компетентності майбутніх учителів математики засобами імітаційних моделей під час навчання за індивідуальними освітніми траєкторіями.

Мета статті – розкрити сутність, структуру професійно-методичної імітаційної моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів математики, а також технологію проєктування освітнього процесу на її основі.

Виклад основного матеріалу. Методичну компетентність учителя математики будемо розуміти як професійну компетентність, яка виражена у практичній готовності до здійснення видів професійної діяльності, пов'язаної з навчанням математики в системі загальної середньої освіти, заснованої на системі теоретичних знань. Методична компетентність учителя розглядається нами як теоретична і практична готовність до проведення занять із певного предмета, що виявляється у сформованості системи дидактико-методичних знань і вмінь з окремих розділів та тем курсу, окремих етапів навчання й досвіду їх застосування, спроможність ефективно розв'язувати стандартні та проблемні методичні завдання.

Зміст і організація методичної підготовки студента в педагогічному університеті пов'язані з такими процесами: освітній, науковий та виховний, а інтеграція цих процесів є необхідною умовою якості підготовки.

Формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики засобами дисципліни «Методика навчання математики» відбувається у взаємодії виділених процесів і являє собою обмін, отже, визначає освітній простір як креативно-освітній, який будується на ідеях культурної комунікації за принципами природовідпо-

відності, культуровідповідності та самостійності.

Сутність методичної компетентності полягає в єдності знаннєвої, діяльнісної й особистісної складових частин.

Для їх формування в освітньому процесі вишу потрібна змістовно-технологічна інтеграція всіх складників дидактичної системи навчання, комплексне ресурсне забезпечення (однією із цих складових частин є професійна підготовка майбутніх учителів математики за індивідуальними освітніми траєкторіями).

У процесі навчання змінюється роль викладача: він уже не є одноосібним охоронцем істини і знань, він керівник вибору індивідуальної освітньої траєкторії навчання студента і колега, водночас:

- основний акцент робиться на організації активних видів навчальної діяльності;
- викладач виконує ролі педагога-менеджера і режисера навчальної діяльності;
- навчальна інформація використовується як засіб організації навчальної діяльності, а не як мета навчання;
- студент є суб'єктом діяльності поруч із викладачем, а розвиток його індивідуальності – одна з головних освітніх цілей.

У контексті означеного підходу в нашій практиці формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики ефективно використовується така форма організації освітнього процесу, як професійно-методична імітаційна модель.

Імітаційна модель навчання передбачає ґрунтовне теоретичне осмислення студентами діяльності викладання математики і дослідне оволодіння видами цієї діяльності, а також відповідними методичними вміннями та професійними особистісно значущими якостями до етапу педагогічної практики в загальноосвітніх закладах.

Імітаційна модель має таку структуру:

1. Мотивація. Продуманий і організований викладачем психологічний настрій на майбутню діяльність, докладання фізичних і духовних сил для активної праці у групі кожним студентом. Ця вступна частина заняття дуже важлива, тому що студентам належить практична, дослідна робота, що потребує цілком певної спрямованості, високого інтересу, бажання і прагнення «тут і зараз» оволодіти методичним матеріалом.

2. Інформаційно-змістовий етап. Змістовна частина занять забезпечує реальне уявлення про ту навчально-методичну ситуацію, яка повинна бути осмислена на занятті. Пропонується конкретний і яскравий образ дій, який належить осмислювати і який зазначено в темі.

3. Діяльнісний. Центральна частина імітаційної моделі. Розгортається логічний ланцюг міркувань: узагальнюються факти, визначаються поняття, судження, робляться умовиводи, висновки ілюструються, перевіряються ігровою практикою,

проектуються можливі зміни перебігу і характеру реальної діяльності згідно зі зробленими висновками. Створюється проєкт майбутньої діяльності.

4. Творчий. Практикум – етап особливого інтересу для студента. Йому треба бачити практичне втілення теоретичних ідей, «тут і зараз» випробувати технологію такого втілення. Призначення практикуму – формування первинного, професійного досвіду у студента.

5. Рефлексивно-оцінний. Це короткий етап осмислення значущості проведеної роботи для кожного студента. За допомогою відповіді на питання типу: «що ми робили?», «які методичні вміння та навички відпрацьовувалися?», «на який рівень освоєння вийшли за результатами діяльності?», «що важливо для майбутньої професії?», свідомість студента виокремлює сутність тієї події, що відбулася, визначає роль осмисленого явища для майбутнього.

Підставами технології проєктування освітнього процесу за типом імітаційної моделі є: діалогічність; діяльнісно-творчий характер; спрямованість на формування індивідуального методичного стилю у викладанні математики; надання студенту необхідного освітнього креативного простору, свободи для ухвалення рішень, творчості, вибору змісту, способів діяльності і поведінки; наявність значущої для нього проблематики (виходячи з його індивідуальної освітньої траєкторії); значущість отриманих результатів; обов'язкове поєднання індивідуальної і групової роботи.

Одиницею освітнього процесу є модуль. Структурна побудова модуля відповідає нормативній схемі діяльності, що реалізується за допомогою блоків: цілеутворення, змістовного, діяльнісного й оцінно-рефлексивного. Перенесення нормативної схеми навчальної діяльності і її цілкове освоєння студентами є неодмінною умовою розвитку і дозволяє їм піднятися до рефлексивно-дослідного рівня діяльності, тобто самим вибудовувати траєкторію свого особистісного зростання.

Модульне побудова занять базується на принципі єдності свідомості і діяльності: тільки тоді навчальний зміст усвідомлено засвоюється, коли він стає предметом активних дій студента, причому системних. Навчальні елементи диференційовані за змістом та рівнем пізнавальної самостійності; мають проблемний характер, орієнтують на пошук проблем і їх вирішення; відображають механізм засвоєння знань: сприйняття, осмислення, запам'ятовування, застосування, узагальнення, систематизацію, інтегруються метою модуля.

Діяльність студента проходить у зоні його найближчого розвитку; орієнтована на самоврядування, формує навички спілкування; дає можливість працювати в індивідуальному темпі, раціонально розподіляти свій час; реалізує рефлексивні можливості на кожному занятті.

Основна функція викладача за такого підходу – розробити модульну програму і зміст модулів, індивідуальні траєкторії вивчення модулів, а на занятті він мотивує, організовує, координує, консультує, контролює, тобто, використовуючи потенціал модульного підходу, здійснює управління формуванням методичної компетентності.

Під час вивчення студентами циклу дисциплін із методики навчання математики реалізуємо імітаційні моделі організації навчального процесу, що дозволяє включити до процесу навчальної діяльності системи завдань, спрямованих на моделювання ситуацій майбутньої професійної діяльності. Метою завдань є врегулювання стандартної або нестандартної ситуації за допомогою знаходження відповідного способу рішення з обов'язковим використанням математичних і методичних знань. Основною особливістю таких завдань є отримання професійно значущого результату для студента – майбутнього вчителя математики.

Умова завдання сформульована як сюжет, ситуація або проблема, для вирішення якої необхідно використовувати знання (з різних розділів основного предмета – математики, методики навчання математики, з іншого предмета або із життя), на які немає явної вказівки в тексті завдання. Основна мета – створення умов для входження студента у професію вчителя математики засобами «проживання» різноманітних ситуацій на уроках, що імітуються під час проведення занять.

Оскільки професійна підготовка майбутніх учителів математики проходить за індивідуальними освітніми траєкторіями (кожний студент вибрав свою індивідуальну освітню траєкторію вивчення даного модуля, надану викладачем – Т. К.), то відповідно даються різнорівневі завдання. Вони відрізняються складністю запропонованої теми уроку, теореми, що вивчається, означення, що формується, психологічною характеристикою класу, рівнем навчальних досягнень учнів.

Досвід роботи свідчить про те, що використання імітаційних моделей («репетицій» педагогічної діяльності – Т. К.) дає студентам можливість не тільки «проживати» ситуацію навчально-виховного процесу на уроці, а й краще розуміти психологію її учасників, набувати досвіду поведінки в умовах педагогічної діяльності, що потребує мобільного реагування на навчальні ситуації, які виникають у школі.

Формування методичної компетентності майбутніх учителів математики передбачає використання форм і методів активного навчання, сучасних моделей керованої самостійної роботи.

Найбільш адекватними методами в умовах науково-дослідницької спрямованості в методичній підготовці майбутнього вчителя математики є метод проєктів і дослідницькі методи навчання, що спираються на пошукову активність студента.

Робота над проектами є загальною формою реалізації вмінь планування, прогнозування, побудови, обґрунтування і пояснення, виконання й оформлення. Логіка освітнього процесу методичної підготовки студента базується на проектуванні, моделюванні, конструюванні, дослідженні і всебічному оцінюванні результатів завершеного проекту як з погляду його якісного і кількісного рівня, так і щодо входження в реальний навчальний процес уроку математики.

Дослідницькі методи відіграють значну роль у формуванні методичної компетентності студента, бо включення видів дослідницької діяльності в освітній процес компенсує функції наукового процесу.

Робота над проектами з використанням пошуково-дослідницьких методів здійснюється в малих групах, де реалізується спільна діяльність. Спільне вирішення навчально-методичної проблеми розглядається не тільки як її пізнання, але і як розуміння на основі знань про майбутню професійну діяльність учителя математики. В основу кладеться не «суб'єкт-об'єктне» знання і перетворення, а комунікація – розуміння «людини в ситуації», діалог з іншим. Це сприяє розвитку мислення, вільного від крайнощів; сприяє спілкуванню для самореалізації як суб'єкта діяльності, проблематизації наявних здібностей, а також перенесенню набутих здібностей і досвіду діяльності у практику викладання математики. Уміння проблематизувати себе і свою діяльність сприяє формуванню досвіду самостійної навчальної діяльності студента, а потім усвідомленню потреби в постійному самовдосконаленні й самоосвіті.

Особливе значення в підвищенні якості методичної підготовки студента має інформатизація навчального процесу шляхом використання нових інформаційно-комунікативних технологій (далі – ІТК).

Варто зазначити, що ІТК не доповнюють традиційний навчальний процес, що склався, з їхньою допомогою, тобто на їхній базі, під їхнім впливом, ними самими, нарешті, створюється інший навчальний процес, з іншою цільовою орієнтацією, іншими рольовими функціями учасників, іншим середовищем навчання [5].

Під час вивчення дисциплін методики навчання математики ми використовуємо навчально-методичний комплекс, який містить:

- спеціалізований електронний навчальний посібник із дисциплін «Методика викладання математики» та «Шкільний курс математики»;
- інтерактивний довідник-глосарій за дисциплінами, що вивчаються;

- базу тренувальних професійно-методичних завдань;

- базу тестів для організації самоконтролю і самооцінки рівня методичної підготовки;

- систему моніторингу формування методичної компетентності студента.

Електронний навчальний посібник є відкритою інформаційною системою і містить модулі навчального матеріалу, що відповідають навчальній програмі. Він охоплює індивідуальні траєкторії навчання кожного модуля, відповідне навчально-методичне забезпечення і виконує завдання індивідуалізації навчання. Електронний навчальний посібник дає можливість реалізації будь-якого способу управління навчально-пізнавальною діяльністю студента; забезпечує систематичний зворотний зв'язок; дає можливість документування процесу формування методичної компетентності та його результатів.

Використання ІТК сприяє виробленню у студентів механізмів ситуаційного реагування із залученням критеріїв інтелектуального та ціннісного типів; розвитку творчого мислення, рефлексивних дій, спільних групових дій.

Висновки. Основними цінностями активних форм навчання є такі: проблематизація змісту, способів і засобів навчальної діяльності, а також наявність здібностей студента до діяльності; їх самовизначення в діяльності на дисциплінах, ядром яких є формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики. Навчальна діяльність студентів організується як процес розв'язання навчально-методичних проблем у вигляді професійно-методичних завдань через виконання проектів, що дозволяють кожному здійснювати самопізнання, самоорганізацію, самореалізацію, рефлексію і творче самовираження. Усі ці процеси в сукупності і становлять саморозвиток студента як особистості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гусаковський М. Об открытости новому опыту. *АiВ*. 1997. № 9. С. 84–88.
2. Жук О. Педагогическая подготовка студентов: комплексный подход. Минск : РИВШ, 2003. 336 с.
3. Новик И. Формирование методической культуры учителя математики в педвузе : монография. Минск : БГПУ, 2003. 178 с.
4. Полат Е. Метод проектов. URL: <http://www.itech.ru/met/metoduka/azwn3.php>.
5. Яковлев А. Информационно-коммуникационные технологии в дистанционном обучении : доклад на круглом столе «ИКТ в дистанционном образовании». Москва : МИА, 1999. 14 с.

TRAINING STUDENTS FOR CROSS-CULTURAL COMMUNICATION AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN THE CONTEXT OF INTERNATIONALISATION OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

The article highlights the significance of training students for cross-cultural communication at foreign language classes. The essence of vocational training in the light of the globalization and internationalisation trends of educational space has been revealed. Economic, academic, sociocultural and political rationales of internationalisation have been investigated. The internationalisation of higher education as a factor of competitiveness of Ukrainian universities in the international arena has been considered. The forms of internationalization of HEIs have been viewed. The advantages and challenges of internationalization have been described. Particular attention has been paid to such forms of it as the mobility of students and teachers, the development and implementation of joint research projects, export of educational services, the internationalisation of the curricula and educational plans. The author's interpretations of the notions "internationalisation of higher education" and "cross-cultural communication" have been presented. The role of academic mobility for forming a competitive specialist has been analysed. The structural components of the cross-cultural competence have been distinguished: cognitive-gnoseological, motivational-value, personality and operation-effective components. The indexes of its development have been determined: awareness of value aspects of the vocational activity; the desire to develop new knowledge, skills and abilities; motivation for self-improving skills and capacities of the cross-cultural; internality; tolerance; reflexivity; openness; subjectivity; intellectual initiative in various kinds of speech activity; country studies knowledge, knowledge of verbal and non-verbal means of communication; readiness for cross-cultural communication in vocational activity; the capacity to conduct a dialogue of cultures; the ability to improvise in cross-cultural communication; an adequate interpretation of the ethnophors' behaviour and their actions. The roles of a foreign language and cross-cultural communication in the internationalisation of Ukrainian HEIs have been outlined.

Key words: competence, cross-cultural communication, culture, ethnophor, foreign language, HEI, higher education, internality, internationalization, reflectivity.

У статті актуалізовано значущість підготовки студентів до міжкультурної комунікації на заняттях з іноземної мови. Розкрито сутність професійної підготовки з урахуванням тенденцій глобалізації й інтернаціоналізації освітнього простору. Досліджено економічні, академічні, соціокультурні та політичні обґрунтування інтернаціоналізації. Розглянуто інтернаціоналізацію вищої освіти як чинник конкурентоспроможності українських університетів на міжнародній арені. Висвітлено види інтернаціоналізації ЗВО. Описано переваги й проблеми інтернаціоналізації. Особливу увагу приділено таким її формам, як мобільність студентів і викладачів, створення та реалізація спільних науково-дослідних проєктів, експорт освітніх послуг, інтернаціоналізація навчальних програм і планів. Презентовано авторське трактування понять «інтернаціоналізація вищої освіти» та «міжкультурна комунікація». Проаналізовано роль академічної мобільності для формування конкурентного фахівця. Встановлено структурні компоненти міжкультурної компетентності: когнітивно-гносеологічний, мотиваційно-ціннісний, особистісний і операційно-дієвий. Визначено показники її сформованості: усвідомлення ціннісних аспектів професійної діяльності; прагнення до вироблення нових знань, умінь і навичок; мотивація самовдосконалення умінь і навичок міжкультурної комунікації; інтернальність; терпимість; рефлексивність; відкритість; суб'єктивність; інтелектуальна ініціатива в різних видах мовленнєвої діяльності; країнознавчі знання, знання вербальних і невербальних засобів спілкування; готовність до міжкультурної комунікації у професійній діяльності; уміння вести діалог культур; здатність імпровізувати під час міжкультурної комунікації; адекватна інтерпретація поведінки етнофорів та їхніх дій. Висвітлено роль іноземної мови й міжкультурної комунікації в інтернаціоналізації українських ЗВО.

Ключові слова: вища освіта, етнофор, ЗВО, іноземна мова, інтернальність, інтернаціоналізація, компетентність, культура, міжкультурна комунікація, рефлексивність.

UDC 378:881.111.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-21>

Kravets R.A.,

Doctor of Pedagogic Sciences,
Senior Lecturer Ukrainian
and Foreign Languages Department,
Vinnytsia National Agrarian University

Introduction. The internationalisation of the educational space in Ukraine is a relatively new phenomenon, which is dynamically developing because of evolving academic, socio-cultural, economic and political factors. These factors acquire various peculiarities depending on a geographic region, a higher education institution and a specific educational programme. There is no sole universal model of internationalisation of higher education institutions. Approaches to internationalisation differ, that is

explained by differences in methods of implementing the higher education strategy, different productivity of the teaching staff, unequal creative potential of departments and structural units, and their desire to implement innovative teaching technologies. The study of national strategies of internationalisation of the higher education in Ukraine and abroad provides grounds for considering internationalisation as a means of improving the quality of vocational training.

Modern higher education institutions do not stay aside from the processes of internationalisation. Responding to the requests of teachers and students, they are in search of opportunities for establishing international cooperation, implementing internationalisation into the education development strategy and attracting new resources and partners. Consequently, the administration of universities seeks to develop systematic institutional instruments for the support of internationalisation. Among the factors, which encourage the enlargement of internationalisation, we can distinguish the need for access to advanced knowledge and new opportunities for developing cross-cultural communication skills and partnerships, the needs for strengthening the civil society, training university graduates capable of working in a globalised world, improving the universities' reputation.

Proponents of internationalising higher education institutions are guided by certain motives: teachers and scientists are interested in discovering new opportunities for their scientific researches, improving their production practice, professional skills and competence in accordance with the European standards, obtaining advanced international experience; students strive for increasing the level of international mobility, receiving scholarship support and job guarantees; the administrations of higher education institutions are interested in attracting additional funding, improving the competitiveness of their graduates and the reputation of the university at the global level. The lack of information, insufficient funding, differences in the curriculum and organisation can be attributed to the main obstacles to the successful internationalisation of Ukrainian higher education institutions, but the language barrier still remains the biggest obstacle.

Publications analysis. Some aspects of internationalisation of higher education and urgent issues of cross-cultural communication at foreign language classes have been considered in scientific works of R. Bolitho, N. Havryliuk, Yu. Hryshchuk, R. Kravets, N. Tymoshchuk, R. West and others. However, the diversity of approaches to the interpretation of internationalization and training students for cross-cultural communication at foreign language classes bringing coherence and clarity to understand their essences.

The purpose of the article is to reveal the essences of the internationalisation of Ukrainian higher education institutions and the cross-cultural communication of students at foreign language classes.

Presentation of the basic material. One of the essential signs of education internationalisation is the increasing number of foreign students at higher education institutions. The presence of foreign students at a higher education institution of any country in the world is a significant indicator of the integration development of the state higher education, which testifies to the high level of educational services and

the prestige of this country's higher education in the world market of educational services. According to the data of the Ukrainian State Centre for International Education at the Ministry of Education and Science of Ukraine, in the 2018–2019 academic year 75 605 foreign students from 154 countries are studying at domestic higher education institutions. Among them 66 131 (87,47%) students are acquiring fundamental education, 7 270 (9,61%) – language training, 1 480 (1,96%), are receiving postgraduate higher qualifications, 29 (0,04%) participate in academic mobility programmes, 695 (0,92%) attend postgraduate and doctoral courses. In comparison with 2013, the amount of foreign students (69 969) in 2014 decreased by 6 797. Over the next five years a positive dynamics was observed: in 2014 there were 63 172 foreign students, in 2015 – 63 906, in 2016 – 64 066, in 2017 – 66 310, in 2018 – 75 605. The largest number of foreign students came from India (14 958), Morocco (7 390), Azerbaijan (6 228), Turkmenistan (5 033), Nigeria (3 552), Egypt (3 412), Turkey (3 254), China (2 721), Israel (2 460), Georgia (2 397) [5].

There has been a significant increase in the number of universities where foreigners acquire higher education. Although there were only 185 such universities in the 2015–2016 academic year, but today 443 Ukrainian HEIs are providing vocational training for foreign students. Kharkiv National Medical University (4 432 international students), V.N. Karazin Kharkiv National University (4 363), Odessa National Medical University (3 780 international students), Bogomolets National Medical University (3 601), Zaporizhzhia State Medical University (2 665), State Institution “Dnipropetrovsk Medical Academy of the Ministry of Health of Ukraine” (2 443), National Pirogov Memorial Medical University (2 276), Private Joint Stock Company Higher Educational Institution “Interregional Academy of Personnel Management” (2 079), I. Horbachevsky Ternopil National Medical University (2 050), Bukovinian State Medical University (1 723) enjoy great popularity among foreigners in the international market of educational services [4, p. 31–34].

Detailed information on the Ukrainian HEIs' admission rules for foreign applicants, step-by-step instructions and educational programmes can be found on the online portal “Study in Ukraine” of the Ukrainian State Centre for International Education. The list of main reasons why foreign entrants are attracted to higher education in Ukrainian HEIs include: high quality; prestige; favourable price for training; low cost of living; foreigners enjoy the same rights and freedoms as citizens of Ukraine; relatively easy entry conditions (normal score of the certificate, the interview); a simplified learning process for overseas students, proper visa support. An approximate price for the courses can be found on the portal “Study in Ukraine”. More

than half of foreign students receive higher education in medical and economic specialties. Entrants from Asia and Africa usually take up the medical specialty, while students from the post-Soviet choose the economical specialty. Foreign students studying in pharmaceutical and medical specialties pay 3 000–3 800 US dollars for an academic year. Education in other areas is cheaper: the annual tuition fee for future economists, engineers, architects and technicians ranges from 1 500–2 200 US dollars [5]. In our opinion, the attraction of foreign students positively affects the reputation of domestic universities in the international arena and improves their financial situation, as foreigners acquire Ukrainian education only on a contractual basis.

At the same time, however, the attractiveness of Ukraine for foreign entrants creates new challenges for the higher education system, as the process of education internationalisation involves structural changes at the level of each particular education institution. Thus, at the level of particular higher education institutions, education internationalisation applies to: students (involving foreign students, organization of exchange programmes, workplace practice, and individual student mobility); teaching staff (teacher exchange, joint research and training programmes, internships at foreign universities, intensive language courses and summer schools); the substantive contents of educational curricula (new programmes and courses with a tangible international component, encompassing the elements of cross-cultural communication and country studies, foreign languages, distance learning, the use of new information and teaching technologies in the educational process); questions of accreditation, recognition and measurement (recognition of education documents, use of the ECTS system, the issuance of «double» and joint diplomas, education quality assurance, international university rankings); issues of administration and management in HEIs (structures which are authorized to make decisions, international offices, administration at the faculty and department levels, recruitment, promotion and development, creation of conditions for innovation, international cooperation and projects, exchange programmes and internships for administrators, management of human and material resources, consulting and information services, assessment procedure, infrastructure) [1, c. 122].

In order to understand why many higher education institutions strive for internationalisation, it is necessary to investigate its rationales and main aspects. The rationales can be characterized as motivation for integrating the international dimension into the field of higher education. Having analysed the latest publications, we have reached the conclusion that there are four basic rationales for internationalisation: academic, sociocultural, political and economic rationales. Academic rationales cover the international

aspects of teaching and conducting researches, enlarging the academic horizon, improving the education quality in accordance with the international academic standards, specialisation and reputation, organizing the pedagogical process. Sociocultural rationales are based on national and cultural identities, promoting the civic consciousness and reconciliation, social and civil development of intercultural understanding. Political rationales include foreign policy, national security, technical assistance, peace and mutual understanding, national and regional identities. Economic rationales are grounded on economic growth and competitiveness, labour market developments and creation of financial incentives for institutions and governments [2, p. 102–103].

The effectiveness of the internationalisation of HEIs in Ukraine is closely associated with eliminating the shortcomings of students' professional training for foreign language communication (insufficient orientation of training towards forming a bilingual personality, students' low level of motivation to learn foreign languages and to establish intercultural interaction, insufficient use of innovative teaching methods, poor awareness of the internationalisation's role in the spiritual and intellectual self-development of the individual), which have enabled determining the pedagogical measures (discussions, didactic, business, role-playing games, problem lectures, lecture-dialogue, lecture-consultation, lecture-visualisation, quizzes, creative projects, talk shows, round tables, brainstorming, language portfolios, interpretations of works, improvisations, abstract presentations, press conferences, etc.), all of them are aimed at improving foreign language knowledge, skills and abilities [6, p. 67–68].

We interpret internationalisation as a purposeful process of attaching intercultural or global dimensions to higher education for improving the quality of science, teaching and training of future specialists and for forming their readiness to operate successfully in the international labour market by the means of a foreign language. Internationalisation is an enlargement of ties between universities of different countries on the basis of equal and mutually beneficial cooperation. Its purpose aims at increasing the efficiency of educational and research work, standardisation according to the European level, enlarging the mobility of teachers and students. The internationalisation of education means the free academic exchange of teachers and students between higher education institutions of different countries, which involves the creation of mutual educational programmes.

Internationalisation of educational space, as an important global trend, is aimed at forming the higher education system capable of responding effectively to the demands of the modern labour market and the globalization challenges of the society. Internationalisation of higher education is a process of creating

a new international educational environment, where the national interests of the participants and joint searches for solving vital problems of human civilization as a whole could be realized in the most effective forms. Internationalisation involves recognition of cultural pluralism, intensive dialogue of cultures, tolerant attitude towards other countries and peoples, forming the multicultural competence, training students for cross-cultural communication.

The phenomenon of the cross-cultural communication emerges in the process of realizing the interaction of cultural differences among speakers. The cross-cultural communication is the communication that arises up in the situation of realizing the cultural differences, which reveals itself in the language, values, traditions, customs and habits. Differences in the culture can cause misunderstanding, barriers and difficulties in a communication. Cultural divergences between the interlocutors function as limits or barriers, which the interlocutors must overcome. The semantic contents of cross-cultural education at foreign languages classes is made up of a four components structure: key concepts mastering that determines the world variety; developing of the personality's socio-cultural authentication as a condition of understanding and belonging to a certain multicultural environment; forming of the behavioural abilities, which builds up the practical side of awareness in the world culture [3, c. 113–114].

Carrying out overall studying of the problem of forming the cross-cultural competence in the pedagogical science, we have succeeded to find out the structural constituents of this characteristic, namely: cognitive-gnoseological, motivational-value, personality and operation-effective components. The cognitive-gnoseological component is mainly viewed as a constituent connected with mastering the theoretical principles of a certain activity. It plays a role of the concept basis of the cross-cultural competence and serves as the ground for recognition and perception of differences, interpretation of the behaviour of ethnophors, the behaviour correction in the process of the cross-cultural communication, prevention of misunderstanding and hostility between the representatives of different national and ethnic communities.

The motivational-value component of the cross-cultural competence is related to realizing the value aspects of students' vocational activity while training at higher educational institutions and practicing abroad, the meaningfulness of the professional development and self-perfection, with establishing a positive attitude towards the increase of the professional mastery's indexes, creating new knowledge, abilities and skills, independence, insuperable desire to self-realization. Students with the high level of the motivational-value component demonstrate an excellent capacity for a self-education. They admire an educational-productive process, express pleasure

for work, permanently aimed at effectiveness, professional increase and productive cooperating with others.

In the personality component we distinguish such qualities as internality, tolerance, reflexivity, openness, subjectivity. The internality is a student's inclination to self-determination that testifies their personality and professional maturity. Internals are characterized by the intrinsic motivated activity, greater purposefulness, tolerance, goodwill to the society and independence. To our point of view, the internality serves as the means of self-perfection, what provides reducing dominance in the cross-cultural communication due to actualization of a dialogue in the society, thus assisting self-assessment, the self-criticism and providing existential equality of individuals in the cross-cultural communication. Another subject-personality quality, coherent to the essence of the cross-cultural interaction is tolerance. Disposition tolerance exposes the inner world of students in the cross-cultural communication, their perception of the world, the world view, a value attitude towards the social environment. It is the special type of decentralizing in the cross-cultural communication, an ability value other more than personal interests, casting aside prejudice.

The reflectivity is determined as an ability to estimate independently, to compare, to analyse the own cultural identity and the cultural identity of the interlocutor in interaction. It testifies to a responsible attitude of a student-agrarian towards the globalization's influence and to correct the self-regulation and adaptation processes on its basis. The openness is a capacity of a personality for positive emotional modality in a communication, positive inner direction on the cross-cultural communication. The subjectivity is a higher level of a personality's self-organisation, which includes the following essential functional properties: self-determination, possibility to goal setting, responsibility, creative independence.

The operation-effective component of the cross-cultural competence can be characterized as the totality of certain practical abilities (communicative, perception and interactive) of organizing the cross-cultural communication. In the process of conducting the research we have made the conclusion, that the cross-cultural competence reveals itself in the ability of an individual to conduct the cross-cultural communication in a foreign language in the style of collaboration, the efficiency of which is determined by the level of values and a number of personality characteristics: by the openness to foreign experience, by tolerance, empathy, mutual understanding, thinking flexibility. This ability is based on the knowledge, abilities and practice of the cross-cultural communication [3, p. 114].

Thus, the language barrier is not a problem in the case of cooperation between countries which use the same language. Therefore, most of the international

programmes comprise language courses. Nowadays the internationalisation in higher education is gaining momentum because of the growing status of the English language as a means of cross-cultural communication. European countries have embarked on internationalisation by implementing advanced English language courses at higher education institutions to organize students and teachers international exchanges. There is no doubt that the most important condition for international cooperation is ensuring mutual intelligibility by teaching and studying the common language and providing foreign students with educational programmes in the language they understand. This vision of education is quite new and is aimed at creating a motivational environment for students of Ukrainian higher education institutions in the process of acquiring the sufficient command of foreign languages, as the transition of Ukraine's higher education system to market relationships requires from training future specialists to consider the world trends in the labour market, and, therefore, mastering foreign language skills at a high level. It follows that in the context of internationalisation the chief task of higher education institutions is to teach students to use a foreign language as a means of cross-cultural communication in all kinds of the vocational activity.

Conclusions. On the basis of the conducted researches, we have concluded that the development of modern higher education submits itself to the laws of a market economy and requires constant updating of the education content with the latest materials, it also requires the introduction of innovative pedagogical technologies with a high level of computerisation of the educational process, the development of higher education in the context of European educational systems. Eurointegration reveals new horizons for graduates of HEIs. Foreign language knowledge and a thorough study of cultural, social and economic conditions of life, the mentality of other peoples and the basics of etiquette give us access to many sectors of the international labour market. The internationalisation of the public life also encourages students to study a foreign language for successful intercultural communication. It determines the socio-economic, scientific and technological, general cultural progress

of the society. All this increases the status of a foreign language in vocational education, as the state needs competent specialists with a sufficient level of foreign language knowledge, professionals capable of absorbing new and progressive experience, ready to generate and implement original ideas, open to active international cooperation and forming a better attitude to Ukraine on the world stage.

Prospects for further research. We consider the prospects of further scientific researches in the implementation of a long-term state strategy of higher education internationalisation, developing innovative pedagogical technologies for training students for cross-cultural communication at foreign language classes, comparative analysis of the legal and regulatory framework of Ukrainian and European higher education systems in the context of the internationalization of higher education institutions, substantiation and approbation of the mechanisms of forming students' readiness for academic mobility, the creation of opportunities for obtaining joint diplomas, the development of educational franchising, increasing transparency and strengthening information policy.

REFERENCES:

1. Гаврилюк Н. Дистанційна освіта як засіб професійної самореалізації студентів вищих навчальних закладів США. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. 2018. № 83. Т. 2. С. 121–124.
2. Гришук Ю. Організація навчання іноземних студентів в Україні як чинник інтернаціоналізації вищої освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2016. Вип. 1–2. С. 101–105.
3. Кравець Р. Культурна компетентність та між-культурна комунікація у професійній підготовці майбутніх аграрників. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 1 (7). С. 112–115.
4. Bolitho R., West R. The Internationalization of Ukrainian Universities: the English Language Dimension. Київ : Steel, 2017. 124 p.
5. International Students in Ukraine. *Ukrainian State Center for International Education*. URL: <http://studyinukraine.gov.ua/life-in-ukraine/international-students-in-ukraine/> (дата звернення: 29.05.2019).
6. Тумошчук Н. Professionally-oriented teaching of a foreign language at the agrarian university. *Молодь і ринок*. 2019. № 1 (168). С. 66–70.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

EXPERIMENTAL ASSESSES OF EFFECTIVENESS FOR THE MODEL FORMING INFORMATION AND COMMUNICATION CULTURE OF FUTURE OFFICERS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE IN THE VOCATIONAL TRAINING PROCESS

У статті розкриваються результати проведеного педагогічного експерименту для визначення ефективності моделі формування інформаційно-комунікаційної культури майбутніх офіцерів Збройних сил України у процесі професійної підготовки

Проведений аналіз джерел різних професійних напрямів дає підстави стверджувати, що «інформаційно-комунікаційна культура» – поняття досить широке і неоднозначно визначене на методологічному рівні. У процесі проведеного дослідження ефективності моделі інформаційно-комунікаційної культури випускників військових підрозділів закладів вищої освіти визначено три рівні сформованості інформаційно-комунікаційної культури: початковий, достатній і високий.

Відповідно до структури інформаційно-комунікаційної культури та виявлених функціональних залежностей згідно з моделю формування інформаційно-комунікаційної культури майбутніх офіцерів Збройних сил України проведено Константуючий педагогічний експеримент – визначення вихідних даних для подальшого дослідження ефективності моделі формування інформаційно-комунікаційної культури майбутніх офіцерів Збройних сил України. Сформовано дві групи: експериментальну (ЕГ); контрольну (КГ).

Для коректного проведення експериментального дослідження всі курсанти були заздалегідь (до початку експерименту) вирівняні за основними показниками, які впливають на успішність засвоєння навчального матеріалу та дають змогу об'єктивно оцінити результати дослідження. Усі параметри в обох групах піддавалися математичній обробці і порівнювалися за рівнем значущості за t-критерієм Стьюдента.

Зроблено порівняльну характеристику результатів до початку та після проведення експерименту за експериментальними та контрольними групами курсантів, які підтверджують очікувані результати ефективності моделі формування інформаційно-комунікаційної культури майбутніх офіцерів Збройних сил України у процесі професійної підготовки

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна культура, інформаційні технології, контрольна група, експериментальна група,

професійна підготовка, офіцер тактичної ланки Збройних сил України.

The article reveals the results of the conducted pedagogical experiment. The experiment was aimed at determining the effectiveness of the model for forming the information and communication culture of future officers of the Armed Forces of Ukraine in the training process.

It was analyzed a number of sources of various professional fields. This analysis suggests that the information-communicative culture is a rather broad and heterogeneous notion of a methodological level. In the course of the conducted research on the effectiveness of the model of the information and communication culture of graduates of the military divisions of the higher education interconnections, the three levels of information and communication culture formation were determinate. It is substantive, sufficient and high level.

The established pedagogical experiment was carried out in accordance with the structure of the information and communication culture, the revealed functional connections and the model of the formation of the information and communication culture of the future officers of the Armed Forces of Ukraine. The starting data for the further study of the effectiveness of the formation model of the information and communication culture for future officers of the Armed Forces of Ukraine is determined. There were formed two groups: experimental (EG); control (CG).

The main indicators in advance (before the beginning of the experiment) equated all cadets. It was done in order to carry out the correct conduct of the experimental study. These indicators influence the success of mastering the training material and give an opportunity to evaluate objectively the results of the study.

All parameters in both groups were mathematically processed and calculated on the level of significance for t-Student's criterion.

A comparative description of the results was made before and after the experiment. This was done by pilot and control groups of cadets. This confirms the expected results of the effectiveness of the model for forming the information and communication culture of future officers of the Armed Forces of Ukraine in the training process.

Key words: informational-communicative culture, informational technologies, control group, experimental group, professional training, Officer of Armed Forces of Ukraine of tactical level.

УДК 371.2:378

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-22>

Кравченко О.І.,

науковий співробітник
науково-дослідного центру
Військового інституту
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

У теперішніх умовах все більш вагомим значення набуває науковий підхід до визначення цілей і завдань освітньої діяльності вищих військових навчальних закладів. З огляду на це, зростає

відповідальність професорсько-викладацького складу військових навчальних підрозділів закладів вищої освіти за виховання творчої особистості майбутнього офіцера-професіонала, спроможного стати висококваліфікованим фахівцем, активним

у соціальному житті та професійній діяльності. Саме важливість готовності майбутнього офіцера Збройних сил України до професійної діяльності потребує пошуку нових форм і методів навчання, спрямованих на ефективну адаптацію вітчизняної освітньої системи до сучасних міжнародних стандартів.

Вона включає систему професійних мотивів, психологічних якостей, інтелектуальних знань, умінь і навичок. Ступінь підготовленості в такому обсязі досягається: професійною, фізичною, глибокою психолого-педагогічною й інформаційно-комунікаційною підготовкою. Вона має забезпечувати заданий рівень інформаційно-комунікаційної компетентності тих, хто навчається, та застосування в освітньому процесі інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі питання, пов'язані з інформаційно-комунікаційною компетентністю майбутніх офіцерів Збройних сил України у процесі професійної підготовки були в центрі уваги дослідників О.В. Барабанщикова, І.Ф. Бінька, Г.А. Гайдукевича, Д.І. Іщенко, В.В. Олійника, В.С. Рижикова. Підготовку майбутніх офіцерів до професійної діяльності вивчали М.І. Нецадим, В. І. Пліско, В.П. Шевченко, В.В. Ягупов та ін. Психологічні механізми мотивації, забезпечення військово-професійної діяльності курсантів розглянуто в роботах І.В. Біжана, А.А. Желдака, Д.В. Іщенко, Б.М. Олексієнка, О.Д. Сафіна, Ю.І. Сердюка й ін.

Зважаючи на швидкоплинні зміни в суспільстві, для майбутнього військового фахівця особливої цінності набувають такі особистісно значущі якості, як готовність до рішучих, цілеспрямованих дій, загострене почуття нового й передового, прагнення до самовдосконалення. Нові форми організації освітнього процесу потребують перегляду принципів дидактики та педагогічної психології з урахуванням можливостей, що надають інформаційно-комунікаційні технології [1, с. 31]. Інформаційно-комунікаційна культура є стимулом до самореалізації майбутнього офіцера, адже спонукає переглянути своє ставлення до життя, тобто це усвідомлений пошук себе, бажання і потреба в самовдосконаленні [3, с. 122].

Отже, дослідження сутності інформаційно-комунікаційних компетентностей, а саме експериментальна перевірка ефективності моделі формування інформаційно-комунікаційної культури майбутніх офіцерів є одним з актуальних напрямів розвитку вищої військової освіти в Україні, а саме складової частини професійної підготовки офіцерів тактичної ланки Збройних сил України.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що досліджувана проблема деякою мірою

розроблена. Однак недостатньо, на нашу думку, висвітлені педагогічні умови для формування інформаційно-комунікаційної культури майбутніх офіцерів.

Метою статті є експериментальна перевірка ефективності моделі формування інформаційно-комунікаційної культури майбутніх офіцерів Збройних сил (далі – ЗС) України у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. З метою визначення стану потреби у впровадженні інноваційно-комунікаційних технологій у професійну підготовку майбутніх офіцерів ЗС України ми провели констатуючий педагогічний експеримент, за участю понад 348 осіб військових підрозділів закладів вищої освіти України.

Дослідження проводилось на базі Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, Військового інституту телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут у період 2016–2018 рр. До експериментальної роботи залучено курсантів 2–4-х курсів.

За результатами аналізу джерел різних професійних напрямів очевидно, що «інформаційно-комунікаційна культура» – поняття досить широке і неоднозначно визначене на сучасному методологічному рівні. Взаємопроникнення інформаційної і мережної культури зумовило появу інтегрованого поняття – «інформаційно-комунікаційна культура» [2, с. 260].

Педагогічний експеримент – це своєрідно (відповідно до завдань дослідження) сконструйований і здійснений педагогічний процес, що включає принципово нові його елементи і поставлений таким чином, що дає можливість глибше, ніж звичайно, бачити зв'язки між різними його сторонами і точно враховувати результати внесених змін.

Констатуючий педагогічний експеримент – визначення вихідних даних для подальшого дослідження (наприклад, початковий рівень знань і умінь студентів за якимось розділом програми).

О.А. Кучерявий [4, с. 54] зазначає, що високий рівень професіоналізму майбутнього фахівця передбачає оволодіння педагогічною технікою, майстерністю, досвідом. Майбутньому офіцеру ЗС України важливо не лише дати певну суму знань, а й спонукати його до самонавчання, самовдосконалення, навчити самостійно прислухатися до вимог часу, які поставлені освітнім процесом у військовому підрозділі закладу вищої освіти.

Для вирішення зазначених завдань дисертаційного дослідження використовувалися такі методи: аналіз науково-методичної літератури; педагогічне спостереження й анкетування; проведення опитування, бесіди; моделювання ігрової діяльності; розроблення професіографічного

профілю майбутнього офіцера ЗС України; формування знань, навичок і вмінь майбутнього професіонала; визначення особистісних характеристик; моделювання реальної професійної діяльності військового фахівця; педагогічний формуючий експеримент; метод оцінки інтелекту; методи математичної статистики. Сформовано дві групи: експериментальну (далі – ЕГ); контрольну (далі – КГ). Для коректного проведення експериментального дослідження всі курсанти були заздалегідь (до початку експерименту) вирівняні за основними показниками, які впливають на успішність засвоєння навчального матеріалу [5, с. 86].

Курсанти, майбутні офіцери ЗС України вирівнювалися за такими показниками: за успішністю з дисциплін циклу професійної підготовки; за розумовими здібностями; за суб'єктивним контролем; за особливостями вольової саморегуляції; за комунікативними й організаторськими здібностями.

Усі перелічені показники підібрані так, щоб вони відображали взаємозв'язок особистих якостей і вимог майбутньої професійної діяльності офіцера тактичної ланки ЗС України.

Отримані параметри у групах піддавалися математичній обробці і розраховувалися за рівнем значущості згідно із t-критерієм Стьюдента. Стан основних досліджуваних параметрів – їхньої відмінності – дає підстави говорити про однорідність вихідних даних груп (табл. 1).

Варто зазначити, що у процесі професійної підготовки та формування інформаційно-комунікаційної культури майбутніх офіцерів Збройних сил України засобами інноваційних технологій задіяно 348 курсантів.

Анкета складалася із прямих закритих запитань, які піддавали статистичній обробці. Запитання сформульовано так, щоб виявити рівень сформованості інформаційно-комунікаційної культури (далі – ІКК) майбутніх офіцерів ЗС України до початку формувального експерименту. В анкеті закладено 5 блоків запитань відповідно до компонентів готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності [6, с. 168].

Початковий рівень ІКК визначається наявністю основних практичних навичок роботи на комп'ютері – використання комп'ютера обмежено дисциплінами комп'ютерного циклу. Курсантам

властивий репродуктивний характер засвоєння інформації і виконання дій. Перехід курсанта на *достатній рівень* засновано на розвитку вміння бачити інформаційні впливи в різних видах діяльності, інформаційній активності, мотивації, усвідомленні власних інформаційних потреб.

Для курсантів із *високим рівнем* ІКК характерні: уміння використання технологій оперування інформацією; здатність аналізувати і синтезувати, узагальнювати, вести альтернативний пошук способів розв'язання поставлених завдань; усвідомлення значущості розвитку і реалізації інформаційних здібностей у професійній військовій сфері.

Результати сформованості інформаційно-комунікаційної культури майбутніх офіцерів ЗС України до початку формувального експерименту (за контрольними й експериментальними масивами) наведені в табл. 1.

Отримані результати анкетування представлені на діаграмі (рис. 1) за контрольною й експериментальною групами окремо.



Рис. 1. Діаграма рівнів сформованості інформаційно-комунікаційної культури майбутніх офіцерів ЗС України до початку формувального експерименту (за контрольною та експериментальною групами)

Робоча навчальна програма навчальної дисципліни «Інформаційно-комунікаційна культура у військовому підрозділі» розроблена на основі врахування рівня готовності майбутніх офіцерів ЗС України до професійної діяльності, на оволодіння базовими принципами обробки, накопичення, використання інформації, сучасними поглядами на реалізацію програмних і апаратних засобів, використання для практичних занять із бойової

Таблиця 1

Рівні сформованості інформаційно-комунікаційної культури майбутніх офіцерів ЗС України до початку формувального експерименту (за контрольними й експериментальними масивами)

Групи	Контрольні (групи курсантів) кільк. / %	Експериментальні (групи курсантів) кільк. / %	Усього
Високий рівень	34 (19,5%)	36 (19,5%)	70
Достатній рівень	66 (38%)	60 (34,5%)	126
Початковий рівень	74 (42,5%)	78 (45%)	152
Усього	174	174	348

Таблиця 2

Рівні сформованості інформаційно-комунікаційної культури майбутніх офіцерів ЗС України після формуального експерименту (за контрольними й експериментальними масивами)

Групи	Контрольні (групи курсантів) кільк. / %	Експериментальні (групи курсантів) кільк. / %	Всього
Високий рівень	60 (34%)	90 (52,5%)	150
Достатній рівень	70 (40%)	72 (42%)	142
Початковий рівень	44 (25,3%)	12 (7%)	56
Усього	174	174	348

підготовки та згуртування військових підрозділів під час проведення воєнних і ділових ігор.

Проведені в межах формуального експерименту ролові та ділові ігри, застосування методу мозкового штурму, вільний обмін думками сприяли формуванню в курсантів індивідуального стилю професійної діяльності, удосконалили аналітичні здібності та самостійність професійного мислення, підвищили рівень інформаційно-комунікаційного компонента готовності майбутнього офіцера. Нами [7, с. 38] проведено низку рольових ігор, на яких майбутні офіцери моделювали навчально-бойові завдання з елементами творчості, проводили навчальне заняття в інтерактивному режимі; демонстрували використання навчальних комп'ютерних програм у процесі ухвалення рішення командиром підрозділу. Результати сформованості інформаційно-комунікаційної культури майбутніх офіцерів ЗС України після проведеного формуального експерименту (за контрольними та експериментальними масивами) наведені в табл. 2.

Отримані результати проведеного формуального експерименту представлено на діаграмі (рис. 2) за контрольною й експериментальною групами окремо.

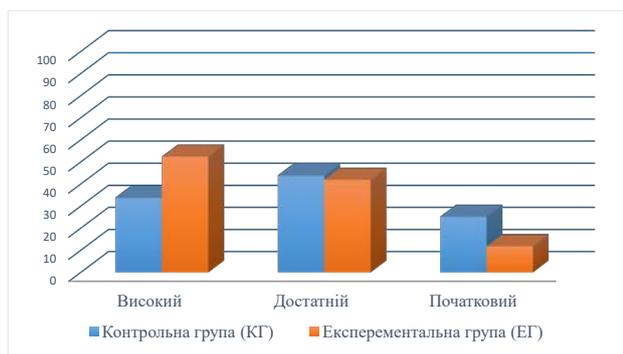


Рис. 2. Діаграма рівнів сформованості інформаційно-комунікаційної культури майбутніх офіцерів ЗС України після формуального експерименту (за контрольною й експериментальною групами)

Аналіз отриманих результатів експериментальних досліджень ефективності моделі формування інформаційно-комунікаційної культури майбутніх офіцерів Збройних сил України у процесі профе-

сійної підготовки після формуального експерименту та порівняння з даними до формуального експерименту за контрольною й експериментальною групами дозволяє стверджувати, що рівень сформованості інформаційно-комунікаційної культури значно підвищився (табл 1, 2). *Високий* рівень готовності підвищився з 19,5% до 52,5% ; *достатній* – із 34% до 42%, початковий, навпаки, із 45% зменшився до 7%.

Отже, після узагальнення результатів експерименту можна підтвердити наші припущення стосовно позитивного впливу застосування активних методів і форм моделі формування інформаційно-комунікаційної культури майбутніх офіцерів Збройних сил України у процесі професійної підготовки і в військових підрозділах закладів вищої освіти.

Висновки. На основі проведеного дослідження експериментально перевірено ефективність моделі формування інформаційно-комунікаційної культури майбутніх офіцерів Збройних сил України у процесі професійної підготовки.

Визначені рівні сформованості інформаційно-комунікаційної культури, охарактеризовані складові компоненти моделі формування інформаційно-комунікаційної культури майбутніх офіцерів.

На основі аналізу наукових джерел і результатів сформованості інформаційно-комунікаційної культури майбутніх офіцерів ЗС України до початку формуального експерименту (за контрольною та експериментальною групами) та після проведення експерименту можемо зазначити ефективність використання моделі формування інформаційно-комунікаційної культури майбутніх офіцерів Збройних сил України у процесі професійної підготовки військових підрозділів закладів вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І.Д. Рефлексія в духовному саморозвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 2012. № 1. С. 30–37.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник (з додав. і допов.). 2-ге вид. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
3. Губерський Л.В., Андрущенко В.П., Михальченко М.І. *Культура, ідеологія, особистість*. Київ : Знання України, 2002. 577 с.

4. Кучерявий А.О. Служіння офіцера як чинник проектування виховної роботи у навчальних закладах військового типу. *Вісник Черкаського університету у: педагогічні науки*. 2016. Вип. № 14. С. 53–60.

5. Матвієнко П.І. Комплексна оцінка ефективності навчально-виховного процесу : курс лекцій. Полтава : ПОІППО, 2001. 130 с.

6. Рижиков В.С., Кравченко О.І. Моделювання практики використання системного підходу в

побудові професійної підготовки у ВВНЗ України. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2017. № 58. С. 166–173.

7. Рижиков В.С. Мета і принципи змісту освітнього процесу підготовки військового в сучасних умовах реформування Збройних сил України. *Науковий вісник інноваційних технологій*. Київ : Компринт, 2018. Вип. № 2 (18). С. 36–40.

ВНЕСОК ІНТЕЛІГЕНЦІЇ У РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ 1950-Х – У 1960-Х РОКАХ

INTELLIGENCE INTO THE DEVELOPMENT OF UKRAINIAN CULTURE IN THE SECOND HALF OF 1950-TH – 1960-TH YEARS

Стаття розкриває період хрущовської відлиги після смерті Й. Сталіна та розвінчання його культу, які створили передумови для появи нового покоління талановитих літераторів і митців. Шістдесятники – назва нового покоління української національної інтелігенції, що ввійшла в культуру та політику України у другій половині 1950-х – у 1960-х роках. Шістдесятників представляли поети: І. Драч, М. Вінграновський, В. Симоненко, Л. Костенко, Є. Гуцало, літературні критики І. Дзюба, Є. Сверстюк, І. Світличний та інші. Українські митці-шістдесятники своїми творами й активною громадською діяльністю намагалися відроджувати національну свідомість, боролися за збереження української мови та культури. Вони розвинули активну культурницьку діяльність, яка виходила за межі офіційно: влаштували неформальні літературні читання та художні виставки, вечори пам'яті репресованих митців, ставили замовчувані театральні п'єси. З появою шістдесятників гостро постала проблема «батьків і дітей» у літературі. Молода генерація закидала «літературним батькам» відповідальність за сталінські злочини, пристосуванство до деспотичного режиму. Своєрідним організаційним осередком руху шістдесятників став київський клуб творчої молоді «Сучасник», що виник у 1959 році. Його очолив Лесь Танюк, а найактивнішими учасниками були Алла Горська, Михайлина Коцюбинська, Микола Вінграновський, Іван Драч. Серед основних форм їхньої багатогранної діяльності були: відродження різдвяних вертепів, організація різноманітних мистецьких зуртків, пошук місць масових поховань сталінських жертв, вечори пам'яті відомих діячів: Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, М. Куліша, Л. Курбаса, виступи у пресі тощо. Під впливом київського осередку створено клуб творчої молоді «Пролісок» у Львові, керівником якого став Михайло Косів, а діяльними членами – брати Михайло і Богдан Горині, подружжя Калинців, Михайло Осадчий та інші. Убачаючи у пошуках творчої інтелігенції зародки опозиційності, відступ від основних канонів, влада перейшла в наступ на шістдесятників. Гоніння на шістдесятників привели до того, що частина з них «переорієнтувалися», ставши покірними режимові, інші відійшли від громадської діяльності й зайнялися суто фаховими справами, але були й такі, хто не відмовився від своєї позиції і пішов на загострення стосунків із владою. Із середини 1960-х років шістдесятники розпочали формування політичної опозиції комуністичному режиму і незабаром стали активними учасниками дисидентського руху в Україні.

Ключові слова: тоталітаризм, лібералізація, десталінізація, відлига, інтелігенція, шістдесятники, українська культура, рух опору, дисиденти, національна свідомість.

The article reveals the period of Khrushchev's "thaw" after the death of Stalin and the debunking of his cult, which created the prerequisites for the emergence of a new generation of talented writers and artists. The Sixties is the name of the new generation of the Ukrainian national intelligentsia, who entered the culture and politics of Ukraine in the second half of the 1950s–1960s. The Sixties were represented by the poets: I. Drach, N. Vingranovsky, V. Simonenko, L. Kostenko, E. Gutsalo, literary critics I. Dzyuba, E. Sverstiuk, I. Svetlichny and others. The Ukrainian Sixties with their works and active public work tried to revive the national consciousness, fought for the preservation of the Ukrainian language and culture. They developed an active cultural activity that went beyond the limits of officialdom: they organized informal literary readings and art exhibitions, memorial evenings for repressed artists, and staged previously banned plays. With the advent of the sixties, the problem of "fathers and children" in literature became acute. The young generation made the "literary parents" responsible for the Stalinist crimes, adaptation to the despotic regime. A kind of organizational center of the Sixties movement was the Kiev club of creative youth "Sovremennik", which emerged in 1959. He was headed by Les Tanyuk, and the most active participants were Alla Gorskaya, Mikhailina Kotsyubinskaya, Nikolai Vingranovsky, Ivan Drach. Among the main forms of their multifaceted activities: the revival of Christmas nativity scenes, the organization of various art circles, the search for places of mass graves of Stalinist victims, memorial evenings of famous figures: T. Shevchenko, I. Franko, Lesya Ukrainka, M. Kulish, L. Kurbas, speeches in press and more. Under the influence of the Kiev cell, a creative youth club "Snowdrop" was created in Lviv, headed by Mikhail Kosov, and the active members are the brothers Mikhail and Bogdan Goryn, the spouses Kalinets, Mikhail Osadchy and others. Seeing in search of creative youth the germs of opposition, a retreat from the main canons, the power went over to the offensive on the sixties. Administrative measures were taken against the recalcitrant: they were not allowed to be printed in magazines and newspapers; dispersed literary and artistic evenings; closed clubs of creative youth. Persecution of the sixties led to the fact that some of them "reoriented", becoming a submissive regime, others moved away from social activities and engaged in purely professional affairs, but there were also those who did not give up their position and aggravated relations with the authorities. Since the mid 1960s the Sixties began to form a political opposition to the communist regime and soon became active participants in the dissident movement in Ukraine.

Key words: totalitarianism, liberalization, destalinization, thaw, sixties, Ukrainian culture, intelligentsia, resistance movement, dissidents, national identity.

УДК 94 (477)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-23>

Краснянська Н.Д.,

старший викладач кафедри українознавства та соціальних наук Одеського державного екологічного університету

Слободянюк О.Р.,

старший викладач кафедри українознавства та соціальних наук Одеського державного екологічного університету

Із часом зростає інтерес учених, письменників-літературознавців, журналістів, мистецтвознавців до хрущовської відлиги і пов'язаного з нею явища шістдесятництва та руху опору інтелігенції.

На думку вченого О. Зарецького, українське відродження 1960-х рр. є «значною мірою підґрунтям сьогоденної етнокультурної ситуації. Відлига була спробою зняти етнокультурну деформацію

та сконсолідувати державу. Тому принципово важливим уявляється аналіз відлиги само як періоду радянської історії» [1, с. 122]. Варто зауважити, що шістдесятництво, формування і розвиток інакодумства в суспільстві характерне не лише для української історії ХХ ст., а й для історії колишніх радянських республік та країн східної Європи, передусім соціалістичного табору. Великим поштовхом до виникнення цього явища була десталінізація суспільства та розгортання світового правозахисного руху, стимульованого ухваленою в 1948 р. та з 1963 р. поширеною в Україні Загальною декларацією прав людини.

Постановка проблеми в загальному вигляді.

У статті аналізується внесок інтелігенції в розвиток української культури в умовах відлиги. Українська інтелігенція завжди була і є тією силою, яка не залишається осторонь тих процесів, що відбуваються в суспільстві, і прагне до цивілізованого методу вирішення проблем, які є постійними супутниками людського життя. Тому вивчення досвіду діяльності української інтелігенції актуальне, особливо в наш час, коли знижується рівень духовної культури суспільства, здебільшого нинішнього молодого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблематиці українського шістдесятництва, творчості окремих його представників, українському рухові опору присвячено низку історичних, культурологічних, літературознавчих досліджень в Україні та за її межами, зокрема праці Б. Захарова, О. Бажана, М. Жулинського, Н. Зборовської, О. Пахльовської, М. Ільницького, В. Литвина, Л. Тарнашинської, О. Зарецького, Т. Салиги, Е. Соловей, Ю. Шевельова, О. Заплотинської, О. Каленченка, Л. Медведєвої та багатьох інших. Особливо цінний той факт, що до проблеми українського шістдесятництва звертаються молоді дослідники [2, с. 192]. Книга Б. Захарова «Нарис історії дисидентського руху в Україні (1956–1987)» [3] висвітлює історію шістдесятництва, дисидентського руху в Україні. Автор намагається визначити місце дисидентського руху в історичному процесі, розглянути культурологічні аспекти цього явища, дослідити весь спектр дисидентських напрямів і течій, що існували в Україні в цей період. У ґрунтовній праці Л. Тарнашинської «Сюжет доби: дискурс шістдесятництва в українській літературі ХХ ст.» [4] зроблено спробу всебічного аналізу українського шістдесятництва. Проблема українського національного руху, інакомислення й ідеологічним репресіям в Українській Радянській Соціалістичній Республіці (далі – УРСР) 1950–1980-х рр. присвячено низку публікацій Олега Бажана [5], Юрія Данилюка [6], Володимира Литвина [7]. У праці Олени Заплотинської «Інтелектуальний нонконформізм в Україні в 60–70-х рр. ХХ ст. (Історико-культурний аспект)» [8] здійснено соціально-демографічний

аналіз складного і суперечливого явища української культури минулого століття – літературного шістдесятництва. На підставі аналізу різних за походженням історичних джерел – архівних документів, публіцистичної, мемуарної літератури, обґрунтовано кількісний склад письменників-шістдесятників, встановлено віковий ценз і регіональне походження митців, які склали ядро цього явища, виявлено дислокацію осередків літературної інтелігенції, що стали основою для формування шістдесятництва в Україні. З урахуванням отриманих під час дослідження результатів зроблено спробу впорядкувати категоріальну сферу, визначитися з уживанням дефініцій на означення явищ, що мали місце в культурній сфері України в епоху хрущовської відлиги. Вивченню шістдесятництва також сприяють мемуари й автобіографії самих шістдесятників, які намагаються подати власний зріз тієї складної доби, пропонують свою версію подій, у яких брали участь, своє світовідчуття і світорозуміння, свою історичну модель епохи. Митці-шістдесятники Г. Тютюнник, Є. Сверстюк, І. Жиленко, М. Коцюбинська, Р. Корогодський, Н. Світлична створюють не лише індивідуальний автопортрет, а й соціально-психологічний портрет доби, розкривають важливі риси духовного портрета свого покоління на тлі тогочасної дійсності, передають соціально-культурний клімат епохи.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Недостатньо дослідженими залишаються особливості діяльності інтелігенції, руху шістдесятників в Україні за часів хрущовської відлиги. Важливість цього періоду для сучасної України змушує нас все ретельніше вивчати його. О. Пахльовська зазначає, що «шістдесяті роки, їхня пам'ять, їхня філософія, їхній спадок, їхня еволюція є палючою магматичною основою української сучасності. Тому так непросто зрозуміти суть цих років, проаналізувати їхню генеалогію, окреслити їхній контекст, простежити їхню еволютивну парадигму <...> шістдесятники заклали генетичний код сучасної України. Вони були першими, хто спромігся на спротив. І тому без них не було б нас, сьогоднішніх. Недарма на барикадах 90-х першими знову були вони – лицарі бунту 60-х. Їхнє життя було постійним протистоянням. І бунтом була їхня творчість» [9, с. 65].

Мета статті – зробити аналіз внеску інтелігенції, руху шістдесятників у розвиток української культури у другій половині 1950-х – у 1960-х рр. та у справі визволення українського народу.

Виклад основного матеріалу. Після смерті Й. Сталіна настає період так званої політичної відлиги (1956–1959 рр.), контроль над суспільною свідомістю послабився. Процес десталінізації створив нову духовну атмосферу в суспільстві, розпочався процес національно-культурного піднесення та духовного відродження, який, у свою

чергу, привів до формування якісно нової генерації людей, розум і свідомість яких не були окуті ланцюгами попередніх поколінь [10, с. 107–108]. Період відлиги викликав таке явище суспільно-культурного життя, як шістдесятництво – рух творчої інтелігенції, яка сповідувала оригінальну тематику, нові думки, відмінні від офіційних, стала центром духовної опозиції режиму в Україні. Для української інтелігенції на передньому плані стояли болючі національні проблеми.

Важливим моментом у формуванні світогляду інтелігенції був вплив гуманістичної західної культури. Різними стежками, здебільшого через переклади, до України потрапляли твори Е. Хемінгуей, А. Камю, А. Сент-Екзюпері, Ф. Кафки й ін. Одкровенням стало італійське кіно епохи неореалізму. Закономірним результатом цих зрушень було відродження інтересу до власної культури, її багатств. Нове покоління інтелігенції, крім більшої свободи й інформованості, мало в активі вищий культурний рівень, талант і смак. Відбулася певна переоцінка цінностей: це покоління вважало природним своє право на розкутість, щирість почуттів, звернення передусім до внутрішнього світу людини, прагнуло до відновлення чистої естетики, культивувало красу, палко бажало новизни. Талановита генерація українських інтелектуалів, насамперед письменників, своєю творчістю протестувала проти панівної задушливої політичної атмосфери, боролася за справжні українські культурні цінності, національну свободу і людську гідність. Водночас відкидалися ідеї співпраці із системою, яка заперечувала елементарні національні та людські права. Шістдесятників представляли поети: Іван Драч, Микола Вінграновський, Василь Симоненко, Ліна Костенко, Євген Гуцало, літературні критики Іван Дзюба, Євген Сверстюк, Іван Світличний, художники Алла Горська, Віктор Зарецький, Опанас Заливаха, режисер Лесь Танюк, кінорежисери Сергій Параджанов, Юрій Іллєнко, Леонід Осика, перекладачі Григорій Кочур, Микола Лукаш, історик Валентин Мороз, журналіст В'ячеслав Чорновіл та інші. Вони розвинули активну культурницьку діяльність, яка виходила за межі офіціозу: влаштовували неформальні літературні читання та художні виставки, вечори пам'яті репресованих митців, ставили замовчувані театральні п'єси. З появою шістдесятників гостро постала проблема «батьків і дітей» у літературі. Молода генерація закидала «літературним батькам» відповідальність за сталінські злочини, пристосуванство до деспотичного режиму. Українські шістдесятники своїми творами й активною громадською діяльністю намагалися відроджувати національну свідомість, боролися за збереження української мови та культури. Своєрідним організаційним осередком руху шістдесятників став київський клуб творчої молоді «Сучасник», що виник у 1959 р.

Його очолив Лесь Танюк, а найактивнішими учасниками були Алла Горська, Михайлина Коцюбинська, Микола Вінграновський, Іван Драч. Серед основних форм їхньої багатогранної діяльності були: відродження різдвяних вертепів, організація різноманітних мистецьких гуртків, пошук місць масових поховань сталінських жертв, вечори пам'яті відомих діячів: Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, М. Куліша, Л. Курбаса, виступи у пресі тощо. Під впливом київського осередку створено клуб творчої молоді «Пролісок» у Львові, керівником якого став Михайло Косів, а діяльними членами – брати Михайло і Богдан Горині, подружжя Калинців, Михайло Осадчий та інші [11, с. 80–82]. Із середини 1960-х рр. шістдесятники розпочали формування політичної опозиції комуністичному режиму і незабаром стали активними учасниками дисидентського руху в Україні. У статті «Мистецтво живопису і сучасність» О. Довженка, яка була опублікована в червні 1955 р. у «Літературній газеті», містився заклик «розширювати творчі межі соціалістичного реалізму». Він сприймався як сигнал нових можливостей для вільного творчого пошуку. З позицій «розширеного трактування методу соціалістичного реалізму» написані автобіографічна повість О. Довженка «За ширмою», поеми «Розстріляне безсмертя», «Мазепа» та повість «Третя рота» В. Сосюри, «Дикий мед» Л. Первомайського, роман Г. Тютюнника «Вир». У поезії та прозі активно виступали В. Симоненко, М. Руденко, Л. Костенко, Д. Павличко, М. Вінграновський, Р. Лубківський, Ю. Мушкетик, І. Чендей, І. Драч, В. Шевчук. Літературну критику представляли І. Дзюба, Є. Верстюк, І. Світличний, В. Чорновіл, В. Мороз. Політична відлига привела до нової хвилі «українізації». Знову відкрито порушено питання про збереження української мови та розширення сфери її вживання. На захист української мови виступили М. Рильський, Л. Дмитренко, Н. Рибак, С. Крижанівський та інші. Письменник М. Шумило в журналі «Смена» за липень 1956 р. писав: «На жаль, ще є люди, які нехтують мовою українського народу. Декому з них здається, що українська мова недовговічна. Мине, мовляв, небагато часу, і українська мова зникне, а її замінить мова російська. Це нащадки великодержавних націоналістів типу Суворіна, що видавав газету «Новое время», і Шульгіна – видавця такої ж реакційної газети «Киевлянин». Це абсолютно ворожі нам, радянським людям, думки. Ніяка мова не повинна витискувати іншу мову. У тому суть і рівноправності націй. Із зникненням мови зникає, гине і нація» [12, с. 369]. Значними поетичними явищами стали збірки «Полудень віку» і «Листи на світанні» А. Малишка, «Ми – свідомість людства» П. Тичини, «Італійські зустрічі» М. Бажана, поезії П. Воронька, М. Нагнибіди, Д. Павличка, Л. Первомайського, І. Муратова й ін. Для періоду відлиги

характерне відновлення історичної справедливості – повернення українській культурі імен незаслужено забутих або несправедливо репресованих. Значну роботу провели створені в 1956 р. комісії щодо впорядкування посмертної спадщини. Вони, зокрема, опрацювали твори В. Чумака, В. Еллана-Блакитного, а також репресованих письменників – Б. Бобинського, О. Досвітнього, Г. Косинки, М. Ірчана, М. Куліша та багатьох інших. Низка митців поновлені у правах членів Спілки українських письменників. Серед них Н. Забіла, Г. Епик, Б. Коваленко, В. Поліщук, Г. Овчаров, Г. Хоткевич, Е. Шехтман, О. Сорока, В. Гжицький. У 1956 р. реабілітовані Б. Антоненко-Давидович, П. Кононенко, П. Колесник, А. Петрусь. Після довгих репресій повернулися в 1957 р. до літератури М. Андрущенко, М. Годованець, М. Гаско, М. Доленго, О. Журлива, М. Марфієвич. У жовтні 1957 р. поновлений у письменницькому товаристві репресований О. Ковінька, у грудні – В. Мисик. Реабілітація давала право на видання деяких творів письменників. Низку творів письменників, які були репресовані за сталінського режиму, опубліковано в «Антології української поезії» та збірнику «Революційні поети Західної України». У газетах і журналах друкувалася велика кількість статей про реабілітованих. З'явилися літературознавчі праці про них. Реабілітовані діячі культури, які лишилися живими, поступово втягнулися в культурне життя народу. Характеризуючи шістдесятництво, один із його представників В. Мороз підкреслював: «То було молоде покоління, яке пішло в університети, яке могло уже подумати про щось інше, а не тільки про елементарні умови існування <...>. Чорнів, наприклад, був редактором комсомольської загальноукраїнської газети. Дзюба був одним з найважливіших критиків у Спілці письменників України. Стус був аспірантом в Інституті літератури в Києві. Одним словом, люди на найвищих щаблях <...>, які в комуністичному істеблшменті могли далеко піти. Але це були найкращі люди в розумінні моральному <...>. Вони відчували, що проповідувати те, в що не віриш, просто робити кар'єру, дивитись, як твій народ російщатъ, – це багно. Значить, у тих людей виникло природне бажання вирватись з багна» [13, с. 34]. Важливим документом нової хвилі відродження стала праця І. Дзюби «Інтернаціоналізм чи русифікація», де він сміливо засуджував практику нехтування громадянськими правами українського народу. Гострій критиці була піддана національна політика комуністичної партії в Україні. «Яка це нація у світі може похвалитися таким становищем, – запитував І. Дзюба, – коли найбільші її вчені в галузі суспільних наук – М. Грушевський і М. Драгоманов, люди із світовим ім'ям і світовим визнанням – невідомі у своїй країні?» [14, с. 32]. Саме цю працю письменник Б. Антоненко-Давидович назвав референ-

думом покоління. Вустами молодого публіциста найактивніша частина української молоді заявила про свій розрив із тоталітарною системою.

Серед молодих поетів виділявся Василь Симоненко – «лицар українського відродження». Перша поетична збірка «Тиша і грім» вийшла в 1962 р. У грудні 1963 р. поета не стало. Уже після передчасної смерті з'явилися його книги: «Вино з троянд», «Земне тяжіння», «Берег чекань». Провідна ідея творчості поета – любов до батьківщини. Стрімко ввійшла в українську літературу наприкінці 1950-х рр. Ліна Костенко, її перші збірки, написані під час відлиги, – «Проміння землі», «Вітрила», «Мандрівки серця», засвідчили непересічний талант поетеси, здатність глибоко, філософські осмислювати дійсність, генерувати нові, оригінальні думки, подаючи їх у чудовій поетичній формі. Глибокий і колоритний світ художнього слова поетеси став подією в літературному житті України. Але з кінця відлиги збірки Л. Костенко перестали виходити, хоча вона працювала плідно й напружено. Непересічний поетичний хист виявив Василь Стус. Він був одним із небагатьох, хто зважився на відкриту боротьбу з політичним режимом, – шістдесятник, який став дисидентом. У результаті творчість і громадська діяльність шістдесятників стали справжнім проривом у сформованій монолітній системі заідеологізованої культури. Поетичні вечори І. Драча, Л. Костенко, М. Вінграновського й інших шістдесятників збирали тисячні аудиторії. Плеяда блискучих літературних критиків повернули цьому жанрові звання літератури. Характеризуючи найяскравіших представників шістдесятництва в українській літературі, Є. Сверстюк писав: «Шістдесятники – велике явище другої половини ХХ ст., дивне своєю появою в неповну пору відлиги і стоїчним протистоянням неосталінізму та живучою енергією в пору лібералізації <...>. Серед ознак шістдесятників я б поставив на перше місце юний ідеалізм, який просвітлює, підносить і єднає <...>. Другою ознакою, отже, я б назвав шукання правди і чесної позиції. В самому шуканні вже є неприйняття, опір, протистояння офіційній літературі і всьому апаратів будівничих казарм» [15, с. 24–25].

Зростання національної самосвідомості налякало центральну владу в Москві, було взято політичний курс на злиття націй і посилену русифікацію. Цю ідею підтримали власті України, очолювані В. Щербицьким. Гоніння на шістдесятників призвели до того, що частина з них «переорієнтувалися», ставши покірними режимові, інші відійшли від громадської діяльності й зайнялися суто фаховими справами, але були й такі, хто не відмовився від своєї позиції і пішов на загострення стосунків із владою; практикувалися такі методи боротьби за національні, політичні і культурні права, як петиції, протести, демонстрації, самовидавча література, влаштування страйків, створення нелегальних

політичних організацій. Частина шістдесятників стояли на порозі формування політичної опозиції. На зміну шістдесятництву, зазвичай культурницькому, ішов дисидентський рух, що включав не лише пропагування культурних ідей, але і правозахисну діяльність.

Висновки. Розвиток української культури в той час свідчив про потенційні можливості народу, про його потяг до реалізації себе в культурній творчості. Відлига розкріпачила творчий потенціал українського народу, сприяла піднесенню національної гідності та самосвідомості, збереженню й примноженню духовних і моральних сил для подальшої боротьби. Рух шістдесятників і дисидентів сприяв поступовому національному відродженню, завдяки їхній мужності та національній свідомості відродилася українська національна ідея та її найвищий прояв – ідея незалежності України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Зарецький О. Українське шістдесятництво і хрущовська відлига в етнокультурному просторі СРСР. *Сучасність*. 1995. № 4. С. 122.
2. Дроздовський Д. Код майбутнього. *Філософія українського шістдесятництва* : монографія. Київ : Видавничий дім «Всесвіт», 2006. С. 192.
3. Захаров Б. Нарис історії дисидентського руху в Україні (1956–1987). Харків : Фоліо, 2003. 144 с.
4. Тарнашинська Л. Українське шістдесятництво: профілі на тлі покоління (історико-літературний та поетикальний аспекти) : монографія. Київ : Смолоскип, 2010. 632 с.
5. Бажан О. Діяльність клубів творчої молоді в Україні в 1960-х рр. у першоджерелах. *Краєзнавство* : науковий журнал. 2006. № 1. С. 80–82.
6. Бажан О., Данилюк Ю. Український національний рух: основні тенденції і етапи розвитку (кінець 1950-х – 1980-ті рр.). Київ : Рідний край, 2000. 232 с.
7. Литвин В. Україна у другому повоєнному десятилітті (1956–1965). Київ : Вид. дім «Лі-Терра», 2004. 324 с.
8. Заплотинська О. Інтелектуальний неконформізм в Україні в 60–70-х рр. ХХ ст. (історико-культурний аспект) : дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01. Київ : Ін-т історії України НАН України, 2006. 229 с.
9. Пахльовська О. Українські шістдесятники: філософія бунту. *Сучасність*. 2000. № 4. С. 65.
10. Тарнашинська Л. Українське шістдесятництво: профілі на тлі покоління (історико-літературний та поетикальний аспекти) : монографія. Київ : Смолоскип, 2010. С. 107–108.
11. Бажан О. Діяльність клубів творчої молоді в Україні в 1960-х рр. у першоджерелах. *Краєзнавство* : науковий журнал. 2006. № 1. С. 80–82.
12. Історія України: нове бачення. Т. 2 / за ред. В. Смолія. Київ : Україна, 1996. С. 369.
13. Мороз В. Есеї, листи й документи. *Сучасність*. 1975. С. 34.
14. Дзюба І. Інтернаціоналізм чи русифікація? Київ : КМ Academia, 1998. С. 32.
15. Сверстюк Є. Блудні сини України. Київ, 1993. С. 24–25.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

THE EXPERIMENTAL STUDY OF THE STATE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' CREATIVE ABILITIES DEVELOPMENT

У статті обґрунтовано необхідність удосконалення змісту педагогічних навчальних дисциплін; форм, методів та засобів навчання студентів, які сприятимуть розвитку їхніх творчих здібностей. Експериментальне дослідження проводилось на базі Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Метою дослідження було виявлення: рівня розвитку творчих здібностей студентів; співвідношення між рівнем розвитку творчих здібностей студента та його академічною успішністю; ставлення студентів і викладачів до виконання завдань творчого характеру у процесі вивчення педагогічних навчальних дисциплін. Для досягнення поставленої мети використано такі методи науково-педагогічного дослідження: анкетування, тестування, бесіду, аналіз процесу і продуктів діяльності. Для виявлення рівня розвитку творчих здібностей ми керувалися такими показниками: оригінальністю, гнучкістю і швидкістю мислення. Відповідно до яких визначено три рівні їхнього розвитку (низький, середній і високий). Результати узагальнення діагностики компонентів творчих здібностей студентів показали, що низький рівень розвитку творчих здібностей мають 8%, середній – 37%, високий – 55% студентів. Найбільш високі показники оригінальності та швидкості мислення (45%, 65% відповідно) показали студенти з високою академічною успішністю. Високий рівень розвитку гнучкості мислення виявлено в 93% студентів. Залежності цього показника і результатів навчання не виявлено. Також проведено бесіди зі студентами щодо кількості, якості її ефективності виконання завдань творчого характеру, а також труднощів, з якими вони стикаються. Більшість студентів зазначають, що «легше і швидше» виконувати завдання творчого характеру. Усі опитані студенти зазначають, що виконання завдань творчого характеру «потребує багато часу», «значних зусиль і творчого натхнення», «узгодженої роботи студентів між собою» (під час виконання завдань у мікрогрупах). Опитування викладачів щодо розвитку творчих здібностей студентів показало їхні прагнення розвивати творчі здібності майбутніх учителів початкової школи й активну діяльність у цьому напрямі. Серед педагогічних умов розвитку творчих здібностей студентів під час вивчення педагогічних навчальних дисциплін викладачі виділяють такі: створення творчого педагогічного середовища; використання форм, методів, прийомів і засобів навчання, які сприяють розвитку творчих здібностей студентів («переважання діалогічних методів», «використання інтерактивних технологій», «використання ІКТ», «використання творчих проектів»); переважання творчих, науково-дослідних завдань; творча спрямованість викладача та його творчий саморозвиток; об'єктивне оцінювання досягнень студента. Водночас викладачі виділяють такі труднощі під час роботи в цьому напрямі: відсутність бажання деяких студентів виконувати творчі завдання самостійно («студенту простіше скачати готову інформацію з мережі Інтернет або законспектувати, ніж самостійно виконувати завдання творчого характеру»); відсутність мотивації; страх виступів перед

групою; шаблонність оформлення результатів; низький рівень розвитку творчого мислення.

Ключові слова: творчі здібності, оригінальність мислення, навчальний рейтинг, педагогічні умови.

The article substantiates the necessity of improving the content of pedagogical academic disciplines; forms, methods and aids of teaching students that will promote the development of their creative abilities. The experimental research was being conducted in T. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium". The aim of the study was to determine the level of students' creative abilities development, the correlation between the level of a student's creative abilities development and his academic progress, the students and teachers' attitude towards doing the creative tasks in the process of studying pedagogical academic disciplines. To achieve the aim, the following methods of scientific and pedagogical research were used: questioning, testing, a conversation, the analysis of the process and products of activity. To determine the level of the creative abilities development, we were guided by the following indicators: originality, flexibility and speed of thinking, in accordance with which 3 levels of their development (low, average and high) were distinguished. The results of the generalization of the students' creative abilities components diagnostics showed that 8% of the students had a low level of the creative abilities development, 37% – average, 55% – high. The highest rates of originality and speed of thinking (45%, 65% respectively) were shown by the students with a high academic progress. A high level of thinking flexibility was found in 93% of the students. The dependence of this indicator on learning outcomes was not revealed. Besides the conversations with the students on the quantity, quality and effectiveness of doing creative tasks, as well as the difficulties they face with, were held. Most students point out that it is "easier and faster" to do the reproductive tasks ("to find or write down some certain information"), but it is "more interesting" to do the creative tasks. All the students interviewed indicate that doing the creative tasks "requires a lot of time", "significant efforts and creative inspiration", "the students' coordinated work among themselves" (while doing the tasks in microgroups). The survey of the lecturers on the development of the students' creative abilities showed their intention to develop future primary school teachers' creative abilities and active work in this direction. Among the pedagogical conditions of the students' creative abilities development during the study of pedagogical academic disciplines the lecturers distinguish the following: making a creative pedagogical environment; the use of forms, methods, techniques and teaching aids that promote the development of students' creative abilities ("the predominance of dialogical methods", "the use of interactive technologies", "the use of ICT", "the use of creative projects"); the predominance of creative, research tasks; the creative orientation of the lecturer and his creative self-development; the objective assessment of the student's achievements. However, working in this direction the lecturers point out such difficulties: the lack of some students' desire to do the creative tasks independently ("it is easier for the student to download the ready information from the Internet or to summarize it than to do the creative tasks independently"); the lack of motivation; the fear to speak in front of the group; the routine in designing the results; the low level of creative thinking.

Key words: creative abilities, originality of thinking, academic rating, pedagogical conditions.

УДК 378:373.3.091.12.011.3–051:159.954
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-24>

Лимар Ю.М.,

канд. пед. наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка

Ігнатова К.В.,

студентка магістратури факультету дошкільної, початкової освіти і мистецтв Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

На сучасному етапі відбуваються істотні зміни, які суттєво впливають на розвиток вищої освіти. Передусім це стосується підготовки майбутніх учителів Нової української школи. Сучасний педагог має бути ініціативним, творчим, здатним ухвалювати нестандартні рішення. Такі вимоги зумовлюють необхідність модернізації змісту, форм, методів його підготовки, створення умов для розвитку його творчих здібностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема розвитку творчих здібностей особистості та творчої професійної діяльності вчителя, а також особливості професійної підготовки майбутніх учителів у цьому напрямі досить давно цікавила науковців. Зокрема, ці питання досліджували Ю.П. Азаров, Ю.К. Бабанський, В.І. Загвязинський, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кічук, Ю.М. Кулюткін, М.Д. Нікандров, М.М. Поташник, С.О. Сисоєва, Р.П. Скульський та ін. Теоретичні засади творчого процесу, сутність та структуру творчих здібностей особистості висвітлено в роботах В.І. Андреева, Л.С. Виготського, В.В. Клименка, О.Н. Лука, О.М. Матюшкіна, В.О. Моляко, В.А. Роменця й ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових досліджень, нормативних документів щодо особливостей роботи вчителя в Новій українській школі, а також педагогічного досвіду вчителів перших класів й учителів других класів, які пілотують Державний стандарт початкової освіти, свідчить про необхідність здійснення досліджень, спрямованих на вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів до творчої професійної діяльності. Зокрема потребують удосконалення зміст педагогічних навчальних дисциплін; форми, методи й засоби навчання студентів, які сприятимуть розвитку їхніх творчих здібностей.

Мета статті – проаналізувати результати діагностики творчих здібностей майбутніх учителів початкової школи; з'ясувати ставлення студентів і викладачів до виконання завдань творчого характеру під час вивчення педагогічних навчальних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Експериментальне дослідження проводилось на базі Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. До експериментального дослідження залучено 31 студент III курсу факультету дошкільної, початкової освіти і мистецтв спеціальності «Початкова освіта».

Мета експериментального дослідження полягала у виявленні: рівня розвитку творчих здібностей студентів; співвідношення між рівнем розвитку творчих здібностей студента та його академічною успішністю; ставлення студентів і викладачів до виконання завдань творчого характеру у процесі вивчення педагогічних навчальних дисциплін.

У дослідженні використано такі методи: анкетування, тестування, бесіду, спостереження, аналіз процесу і продуктів діяльності (аналіз журналу академічної успішності студентів).

Для виявлення та розвитку творчих здібностей учені рекомендують керуватись такими показниками творчої особистості: оригінальність, гнучкість і швидкість мислення [1; 3]. Ми у своєму дослідженні також керувалися цими показниками для виявлення рівня розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкової школи.

Рівень розвитку загальних творчих здібностей студентів визначали за допомогою анкетування [3], творчого мислення – за методикою Е. Вартега «Кола» [1]. За результатами обробки отриманих матеріалів визначали три показники творчого мислення: швидкість, гнучкість і оригінальність. Показник швидкості визначали за загальною кількістю використаних кіл для малюнків. Гнучкість мислення встановлювали за кількістю категорій, у які можуть бути об'єднані малюнки. Оригінальними вважали малюнки, які трапляються у вибірці поодинокі. Відповідно до цих показників визначено три рівні їхнього розвитку (низький, середній і високий).

Для встановлення показників підраховували загальну кількість варіантів відповідей, частку певного рівня розвитку творчих здібностей у загальній кількості опитаних, визначили середньоарифметичний показник для кожної групи.

Результати анкетування свідчать, що більшість опитаних студентів мають середній рівень загального творчого потенціалу – 65%. Високий показник загальних творчих здібностей показали 29% студентів, а низький – лише 6%.

Отримані результати узгоджуються з показниками оригінальності мислення, отриманими за методикою Е. Вартега [1]. Так, загальний рівень оригінальності мислення в опитаних був здебільшого середнім (61%). Високий рівень оригінальності мали 29% студентів, а низький – 9%. Середній бал оригінальності мислення в усій вибірці становив 6,3, що відповідає середньому рівню.

Під час оброблення результатів констатувального етапу експериментального дослідження роботи студентів було умовно об'єднано за навчальним рейтингом у дві групи. До першої групи включено роботи студентів, які мають середній бал успішності від 4,1 до 5, до другої – роботи студентів, які мають середній бал від 3,1 до 4.

Під час порівняння оригінальності мислення студентів різних груп встановлено, що цей показник виявився вищим у студентів, які мали кращі результати навчання. Так, у групи студентів, які мали середній бал від 4,1 до 5, високий рівень оригінальності мислення виявляли 45%, середній – 48%, низький – 6%. У студентів, які мали середній бал від 3,1 до 4, високий рівень показали

26%, середній – 61%, низький – 13%. Отже, середній бал оригінальності мислення у студентів, які мали кращі результати навчання, був вищим (45%) порівняно з іншою групою (26%).

За показниками гнучкості мислення групи студентів із різними результатами навчання суттєво не відрізнялися. Середній бал у студентів, які мали середній бал від 3,1 до 4 у навчанні, становив 6%, а у студентів, які мали середній бал від 4,1 до 5, був дещо вищим – 9%. Обидва результати відповідають високому рівню гнучкості мислення. Усі студенти, які мали кращу успішність, виявили високий рівень сформованості цього показника. Серед студентів, які мали гірші результати в навчанні, високий рівень гнучкості мислення показали 93%.

За результатами порівняння швидкості мислення, студенти різних груп мають суттєві відмінності. Так, у студентів, які мали середній бал від 4,1 до 5, виявлено переважання високої швидкості мислення над середньою (65% і 35% відповідно). Студенти, які вирізнялися меншою успішністю, здебільшого мали середній показник швидкості мислення (65%). Високий рівень виявили лише 29% опитаних. У цій групі виявлено студентів із низькою швидкістю мислення (6%).

Результати узагальнення діагностики компонентів творчих здібностей студентів показали, що низький рівень розвитку творчих здібностей мають 8%, середній – 37%, високий – 55% студентів. Найбільш високі показники оригінальності та швидкості мислення (45% і 65% відповідно) показали студенти з високою академічною успішністю. Високий рівень розвитку гнучкості мислення виявлено в 93% студентів. Залежності цього показника від результатів навчання виявлено не було.

Також проведено опитування викладачів щодо розвитку творчих здібностей студентів. В опитуванні взяли участь 6 викладачів кафедри дошкільної та початкової освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, які викладають педагогічні навчальні дисципліни. Аналіз результатів анкетування свідчить про усвідомлення всіма опитаними викладачами необхідності розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкової школи та їхню діяльність у цьому напрямі.

Серед педагогічних умов розвитку творчих здібностей студентів під час вивчення педагогічних навчальних дисциплін викладачі виділяють такі:

- створення творчого педагогічного середовища, або «позитивного емоційного мікроклімату»;
- використання форм, методів, прийомів і засобів навчання, які сприяють розвитку творчих здібностей студентів («переважання діалогічних методів», «використання інтерактивних технологій», «використання ІКТ», «використання творчих проєктів»);
- переважання творчих, науково-дослідних завдань;

– творча спрямованість викладача та його творчий саморозвиток («тільки творчий викладач може створити умови для розвитку творчих здібностей студентів»);

– об'єктивне оцінювання досягнень студента.

Як підкреслюють О.П. Демченко й І. Капуле, у контексті підготовки майбутніх спеціалістів психолого-педагогічного профілю варто робити акцент на розвитку творчих здібностей студентів, їхнього дивергентного мислення, педагогічної інтуїції, здатності нестандартно й швидко вирішувати педагогічні проблеми, схильності до імпровізації, акторських здібностей тощо [2, с. 29–30]. Так, під час проведення занять і організації самостійної роботи студентів із педагогічних навчальних дисциплін усі викладачі, які брали участь в опитуванні, зазначили, що вони намагаються якомога частіше залучати студентів до виконання завдань творчого характеру. Водночас їх виконання здебільшого не є обов'язковим, а виконується за власною ініціативою студентів.

Серед прикладів завдань творчого характеру, які використовують опитані викладачі, такі: написання наукових статей або тез (студенти самостійно обирають тему, опрацьовують літературні джерела, досліджують стан цієї проблеми в педагогічній практиці, формулюють висновки); виконання курсових проєктів; виготовлення лепбуків (вибір тематики, постановка завдань, дизайн матеріалів, оформлення презентації й ін.); складання опорної схеми певної педагогічної технології та створення девізу для неї; розроблення або добір завдань із використання інноваційних технологій; розроблення дидактичних матеріалів до обраної теми; складання казок, написання віршів.

Серед труднощів, які виникають під час розвитку творчих здібностей у студентів, викладачі виділяють такі: відсутність бажання в деяких студентів виконувати творчі завдання самостійно («студенту простіше скачати готову інформацію з мережі Інтернет або законспектувати, ніж самостійно виконувати завдання творчого характеру»); відсутність мотивації; страх виступів перед групою; шаблонність оформлення результатів; низький рівень розвитку творчого мислення.

Також проведено бесіди зі студентами щодо кількості, якості й ефективності виконання завдань творчого характеру, а також труднощів, з якими вони водночас стикаються. Більшість студентів зазначають, що «легше і швидше» виконувати завдання репродуктивного характеру («знайти або законспектувати якусь інформацію»), однак «набагато цікавіше» виконувати завдання творчого характеру. Усі опитані студенти зазначають, що виконання завдань творчого характеру «потребує багато часу», «значних зусиль і творчого натхнення», «узгодженої роботи студентів

між собою» (під час виконання завдань у мікрогрупах).

Студенти зазначають низку труднощів роботи над завданнями творчого характеру, а саме: їх виконання потребує багато часу; не завжди об'єктивне оцінювання викладчем індивідуального внеску студента під час виконання таких завдань у мікрогрупі; часте виконання таких завдань може призвести до надмірного перевантаження студентів.

Висновки. Отже, результати діагностування компонентів творчих здібностей майбутніх учителів початкової школи показали переважання високого й середнього рівнів їхнього розвитку. Проаналізовано результати опитування студентів і викладачів щодо їхнього ставлення, використання завдань творчого характеру під час вивчення педагогічних навчальних дисциплін, а також труднощів, які водночас виникають.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямі вбачаємо в розробленні та впровадженні

системи завдань творчого характеру для майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення педагогічних навчальних дисциплін.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. Санкт-Петербург, 2002. 694 с.
2. Демченко Е.П., Капуле И. Формирование креативной компетентности будущих педагогов в контексте подготовки к работе с одаренными детьми. *Young Scientist (Молодий вчений)*. 2018. № 5.2. (57.2). С. 28–35.
3. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург, 2009. 448 с.
4. Лимар Ю.М. Підготовка майбутніх учителів до проведення ранкових зустрічей у початковій школі. Педагогічна освіта: теорія і практика : збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. Івана Огієнка ; Ін-т педагогіки НАПН України ; гол. ред. В.М. Лабунець. Вип. 25 (2–2018). Ч. 2. Кам'янець-Подільський, 2018. С. 180–185.
5. Янцур М.С. Професійна психодіагностика : практикум. Київ : МПУ ДЦЗ, МОУ РДПІ, 1995. 224 с.

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

CRITERIONS AND INDICATORS OF LEVEL PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE SYSTEM OF METHODOLOGICAL WORK OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Статтю присвячено проблемі професійного розвитку учителів початкової школи в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти. Здійснений огляд наукових джерел щодо визначення критеріїв професійного розвитку учителів початкової школи в системі післядипломної освіти. Обґрунтовані критерії та показники рівня професійного розвитку учителів початкової школи в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти. Визначено такі критерії професійного розвитку учителів початкової школи в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти: критерій оновлення професійних знань щодо Концепції «Нова українська школа», ціннісно-смысловий критерій, критерій опанування цифрових технологій, критерій педагогіки партнерства, діяльнісний критерій, критерій медіаграмотності та критерій рефлексивності. Запропоновані критерії та показники рівня професійного розвитку учителів початкової школи в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти відображають у статті основні ідеї Концепції «Нова українська школа» та дозволяють простежити динаміку професійного розвитку учителів початкової школи в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти. Виокремлено чотири рівні професійного розвитку учителів початкової школи в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти: низький (початковий, репродуктивний), середній (репродуктивний, частково-пошуковий), достатній (пошуковий, творчий), високий (інноваційний). Визначені й обґрунтовані критерії та показники рівня професійного розвитку учителів початкової школи в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти забезпечать можливість створення ефективної технології професійного розвитку учителів початкової школи в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти.

Ключові слова: професійний розвиток учителів початкової школи, система методичної роботи, критерії професійного розвитку та їхні показники, рівні професійного розвитку учителів початкової школи в системі методичної роботи, Нова українська школа.

The article is devoted to the problem of professional development of primary school teachers in the system of methodological work of institutions of general secondary education. A review of scientific sources to determine the criteria to the professional development of primary school teachers in the system of postgraduate education. Reasonable criteria and indicators of the level of professional development of primary school teachers in the system of methodological work of institutions of general secondary education: the criterion for updating professional knowledge on the Concept "New Ukrainian School", the value-semantic criterion, the criterion of mastering digital technologies, the criterion of partnership pedagogy, the activity criterion, the media literacy criterion and the criterion reflexivity. The proposed criteria and indicators of the level of professional development of primary school teachers in the system of methodological work of institutions of general secondary education reflect the main ideas of the Concept "New Ukrainian School" and allow to trace the dynamics of the professional development of primary school teachers in the system of methodological work of institutions of general secondary education. Four levels of professional development of primary school teachers in the system of methodological work of institutions of general secondary education are highlighted: low (primary, reproductive), medium (reproductive, partially-search), sufficient (search, creative), high (innovative). The determined and substantiated criteria and indicators of the level of professional development of primary school teachers in the system of methodological work of institutions of general secondary education will provide the opportunity to create an effective technology for the professional development of primary school teachers in the system of methodological work of institutions of general secondary education.

Key words: professional development of primary school teachers, system of methodological work, criteria of professional development and their indicators, levels of professional development of primary school teachers in the system of methodological work, New Ukrainian school.

УДК 373.01:371.01 (082)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-25>

Махновець Ю.А.,
методист вищої категорії
Центрального інституту
післядипломної освіти
Державного вищого
навчального закладу
«Університет менеджменту освіти»
Національної академії
педагогічних наук України,
аспірант кафедри філософії
і освіти дорослих
Державного вищого
навчального закладу
«Університет менеджменту освіти»
Національної академії
педагогічних наук України

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Актуальність проблеми професійного розвитку вчителів початкової школи в системі методичної роботи зумовлена тим, що в умовах становлення Нової української школи від рівня професійного розвитку вчителів початкової школи значною мірою залежить якість освіти загалом і успішність кожного учня зокрема. Тому важливим залишається виокремлення й обґрунтування критеріїв та

показників рівня професійного розвитку вчителів початкової школи в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У контексті нашого дослідження виявлено, що проблемі професійного розвитку педагогів та визначенню критеріїв професійного розвитку в системі післядипломної освіти приділяли увагу такі науковці, як: М. Бирка, О. Дубасенюк, Ю. Зава-

левський, М. Захарійчук, Н. Клокар, Г. Кравченко, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Олійник, В. Павленко, О. Пехота, Л. Пуховська, О. Савченко, В. Садова, В. Сидоренко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Т. Сорочан, О. Стребна, Л. Сущенко, І. Титаренко, Л. Хомич, Л. Хоружа й інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Як бачимо, досить значна кількість науковців здійснили вагомий науковий внесок у дослідження проблеми професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. Проте, як показав аналіз теорії та практики досліджуваної проблеми, визначення критеріїв і показників рівня професійного розвитку вчителів початкової школи в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти потребує подальшого вивчення уточнення.

Мета статті – обґрунтувати критерії та показники рівня професійного розвитку вчителів початкової школи в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі простежується неоднозначний підхід до визначення сутності понять «критерій» та «показник». Критерій (від грец. *criterion* – «засіб судження, мірило») – це ознака, завдяки якій відбувається оцінка, визначення або класифікація явища чи процесу [9]. В. Курило зазначає, що критерії відображають суттєві характеристики досліджуваного явища і тому підлягають оцінці [5]. За висновками М. Бирки, критерії – це ознаки (характеристики) досліджуваного об'єкта, за якими можна зробити висновки про його стан і рівень розвитку [1, с. 220]. Кожний критерій визначається за допомогою сукупності показників. Показник – це явище або подія, на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу [2, с. 1024]. Як зазначає Т. Сорочан, критерій і показник співвідносяться як загальне та часткове, конкретне [11, с. 77].

Отже, поняття «критерій» у педагогічних дослідженнях співвідносне з поняттям «показник», оскільки показник характеризує найбільш суттєві ознаки визначеного критерію.

Отже, аналізуючи вищезазначене, ми дійшли висновку, що критерій – це основа для визначення динаміки змін у рівні професійного розвитку вчителів початкової школи в системі методичної роботи.

Для визначення критеріїв та показників професійного розвитку учителів початкової школи в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти ми спиралися на основні ідеї Концепції «Нова українська школа» (далі – «НУШ») та сучасні педагогічні дослідження, які присвячені проблемі професійного розвитку педагогів у системі післядипломної освіти.

Л. Сущенко, досліджуючи проблему стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної

освіти, зазначає, що цей процес є ефективним і дієвим, якщо визначати його за такими критеріями: мотиваційний, який характеризує професійну мотивацію, спрямованість і ставлення вчителів до процесу саморозвитку, інтерес до самоосвітньої діяльності, сформованість емоційно-спонукальних чинників самоосвітньої діяльності, бажання належним чином виконувати всі поставлені завдання; когнітивно-діяльнісний, що відображає процесуально-інструментальний аспект самоосвітньої активності: рівень знань про культуру самоосвіти, навчальні вміння та дієві операції, властивості мислення та зовнішні прояви самоосвітньої діяльності вчителів початкових класів; рефлексивно-оцінювальний – характеризує сформованість професійно-особистісних якостей учителя, що виявляються та розвиваються у процесі професійно-особистісного зростання [12, с. 14–15].

І. Титаренко розробила й обґрунтувала критерії ефективності внутрішньошкільної методичної роботи з учителями початкових класів, а саме: критерій мотиваційно-адаптивний (відображає розвиток мотивації вчителя до професійного самовдосконалення, задоволеність своєю працею); критерій позитивності ділового спілкування вчителів (відображає ступінь готовності вчителя до розв'язання професійних проблем і конфліктів); критерій результативності (відображає діяльність учителя щодо навчання і виховання учнів); критерій підвищення інформаційної компетентності вчителів початкових класів (відображає рівень ефективності використання новітніх інформаційних технологій у навчальному процесі та підвищенні професійної кваліфікації) [13, с. 13–14].

В. Павленко визначив критерії оцінювання ефективності організації науково-методичної роботи (за процесом: цілеспрямованість, діагностичність, мотивованість, демократичність та психологічний супровід, системність і впорядкованість організації діяльності; за результатом: рівень професійно-педагогічної компетентності вчителів, рівень навчальних досягнень учнів), які відбивають якісні й кількісні характеристики організації науково-методичної роботи [6, с. 16].

О. Шевченко стверджує, що успішність професійного розвитку молодого вчителя має визначатися за такими критеріями: володіння професійними знаннями (когнітивний компонент) і вміннями (проектувальні, організаційні, методичні, комунікативні – операційний компонент); професійна вмотивованість (ціннісно-мотиваційний компонент); сформованість інтегрованих професійних якостей і здатність до рефлексії (особистісно-рефлексивний компонент) [14, с. 2–3].

Як бачимо, більшість науковців приділяють увагу тим критеріям, які відображають розвиток мотивації в педагогів, рівень знань у професійній галузі, сформованість професійно-особистісних

якостей, діяльність учителя щодо навчання і виховання учнів, здатність до рефлексії, а також рівень ефективності використання новітніх інформаційних технологій у навчальному процесі та підвищенні професійної кваліфікації.

Отже, вивчення, аналіз і узагальнення теорії і практики із проблеми, яка досліджується, дозволили систематизувати критерії професійного розвитку вчителів початкової школи в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти, урахувавши водночас вимоги до системи методичної роботи закладів загальної середньої освіти та головні ідеї Концепції «НУШ».

Критерій оновлення професійних знань характерний для післядипломної освіти, тому ми виокремили *критерій оновлення професійних знань щодо Концепції «НУШ»*, який дозволить визначити рівень знань учителів у вимогах нормативних документів під час планування та здійснення освітнього процесу в початковій школі, уміння визначати й аналізувати нормативні документи з метою їх використання у професійній діяльності, особливості формування цифрової компетентності в дітей молодшого шкільного віку, обізнаності у вимогах до організації освітнього середовища та його змістового наповнення, опанування рухавок (практика Ранкових зустрічей), знання про інтегроване навчання. Показниками критерію оновлення професійних знань щодо Концепції «НУШ» є:

- володіння системою знань про нормативні документи, що регламентують професійну діяльність учителя початкової школи;
- знання про особливості формування цифрової компетентності в дітей молодшого шкільного віку;
- знання про особливості організації освітнього середовища;
- знання про інтегроване навчання;
- опанування рухавок (практика Ранкових зустрічей).

Ціннісно-смысловий критерій дозволить визначити рівень готовності до змін, постійного професійного розвитку, успішної самореалізації у професії і житті, усвідомлення нових професійних ролей і завдань, що стоять перед вчителями в контексті реформених змін, уміння організувати дитиноцентризований процес (дитиноцентризм). Показниками ціннісно-смыслового критерію є:

- цінності дитинства (дитиноцентризм).
- готовність до змін;
- усвідомлення нових професійних ролей і завдань, що стоять перед вчителями в контексті реформених змін;
- постійний професійний розвиток.

Критерій опанування цифрових технологій дозволить визначити рівень знань правил експлуатації цифрових пристроїв, розуміння необхідності та доцільності організації системи методичної

роботи із цифровими пристроями, уміння добирати ресурси цифрових технологій для вирішення завдань у системі методичної роботи, здатність вдосконалювати способи професійної діяльності відповідними цифровими засобами. Показниками критерію опанування цифрових технологій є:

- знання правил експлуатації цифрових пристроїв;
- розуміння необхідності та доцільності організації системи методичної роботи із цифровими пристроями;
- уміння добирати ресурси цифрових технологій для вирішення завдань у системі методичної роботи;
- здатність удосконалювати способи професійної діяльності відповідними цифровими засобами.

Критерій педагогіки партнерства дозволить визначити рівень знань про повноваження вчителя початкової школи в роботі з батьками (особами, які їх замінюють), норм професійної етики, знання про цифрові комунікації, цифровий етикет, уміння будувати партнерські стосунки з батьками (особами, які їх замінюють) у різних інноваційних формах, створення мереж комунікації для спільної співпраці онлайн. Показниками критерію педагогіки партнерства є:

- знання повноваження вчителя в роботі з батьками (особами, які їх замінюють);
- знання про цифрові комунікації, цифровий етикет;
- уміння будувати партнерські стосунки з батьками (особами, які їх замінюють) у різних інноваційних формах;
- створення мереж комунікації для співпраці онлайн.

Критерій медіаграмотності дозволить визначити рівень знань про можливості медіа для професійного розвитку вчителів початкової школи в системі методичної роботи, особливості цифрового спілкування, усвідомлення відповідальності за свою діяльність в Інтернеті, уміння використовувати медіа в системі методичної роботи: аналізувати й критично оцінювати інформацію, визначити достовірність інформації. Показниками критерію медіаграмотності є:

- знання про можливості медіа для професійного розвитку учителів початкової школи в системі методичної роботи;
- усвідомлення відповідальності за свою діяльність в Інтернеті;
- уміння використовувати медіа в системі методичної роботи: аналізувати й критично оцінювати інформацію, визначити достовірність інформації;
- розвинені медіаосвітні компетентності.

Діяльнісний критерій дозволить визначити рівень розвитку професійних компетентностей, здатність до опанування сучасних методів, методик, технологій і вміння їх раціонально застосову-

вати в системі методичної роботи, інтерактивної участі в різних інноваційних формах методичної роботи. Показниками діяльнісного критерію є:

- розвинені професійні компетентності;
- здатність до опанування сучасних методів, методик, технологій і вміння їх раціонально застосовувати в системі методичної роботи;
- інтерактивна участь у різних формах методичної роботи.

Критерій рефлексивності дозволить визначити рівень осмислення власної професійної діяльності, уміння свідомо контролювати результати своєї професійної діяльності, власного розвитку, динаміку професійного розвитку, схильність до самоаналізу та самовдосконалення. Показниками критерію рефлексивності є:

- осмислення власної професійної діяльності;
- уміння свідомо контролювати результати своєї професійної діяльності, власного розвитку, динаміку професійного розвитку;
- здатність до самоаналізу та самовдосконалення.

Отже, запропоновані критерії дозволяють простежити динаміку професійного розвитку вчителів початкової школи в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти.

У нашому дослідженні ми виділяємо для кожного критерію «рівні» професійного розвитку учителів початкової школи в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти. Під час визначення рівнів професійного розвитку вчителів початкової школи в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти ми спиралися на класифікації, запропоновані М. Биркою, Н. Клокар, Т. Сорочан.

«Рівень» – це ступінь досягнення в чому-небудь [2, с. 1223]. На думку С. Гончаренка, рівень – це чітко помітний індикатор розвитку об'єкта [3].

Отже, рівень – це міра або ступінь розвитку об'єкта зі зміною показників певних критеріїв досліджуваного явища.

Ми виділяємо чотири рівні професійного розвитку вчителів початкової школи в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти: низький (початковий, репродуктивний), середній (репродуктивний, частково-пошуковий), достатній (пошуковий, творчий), високий (інноваційний).

Низький (початковий, репродуктивний) рівень професійного розвитку вчителів початкової школи в системі методичної роботи характеризується низьким або недостатнім проявом показників за кожним визначеним критерієм. На цьому рівні вчитель має елементарне розуміння про нормативні документи, що регламентують професійну діяльність учителя початкової школи, недостатні професійні знання щодо Концепції «НУШ», не вміє використовувати цифрові технології для професійного розвитку в системі методичної роботи,

має первинні знання про повноваження вчителя в роботі з батьками (особами, які їх замінюють) та фрагментарні знання про цифрові комунікації, діє за наставником, слабо сформовані ціннісні орієнтації, майже не реалізує рефлексію у професійному розвитку. Такий учитель не сприймає інновації, не відвідує професійні мережеві спільноти для вчителів початкової школи, дуже рідко бере участь у різних інноваційних формах методичної роботи, не схильний до самоаналізу та самовдосконалення, потребує допомоги та постійного професійного розвитку.

Середній (репродуктивний, частково-пошуковий) рівень професійного розвитку вчителів початкової школи в системі методичної роботи свідчить про часткову наявність у вчителя професійних знань щодо Концепції «НУШ», він частково використовує цифрові технології для професійного розвитку в системі методичної роботи, має часткові знання про повноваження вчителя в роботі з батьками (особами, які їх замінюють), виявляє інтерес до застосування цифрових технологій у системі методичної роботи та часткові знання про цифрові комунікації, частково сформовані ціннісні орієнтації, майже не реалізує рефлексію у професійному розвитку. Такий учитель частково сприймає інновації, відвідує професійні мережеві спільноти для вчителів початкової школи, частково знаходить та використовує електронні освітні ресурси для професійного розвитку, варіює готові, розроблені іншими методики та програми, частково бере участь у різних інноваційних формах методичної роботи, здатний домагатися змін на краще на основі самоаналізу, однак покращення мають нерегулярний характер і поширюються лише на окремі аспекти методичної роботи, відповідає за власну професійну діяльність.

Достатній (пошуковий, творчий) рівень професійного розвитку вчителів початкової школи в системі методичної роботи свідчить про достатні професійні знання щодо Концепції «НУШ», знаходить та реалізує нововведення в систему методичної роботи, уміє добирати ресурси цифрових технологій для вирішення завдань у системі методичної роботи, здатний удосконалювати професійний розвиток у системі методичної роботи відповідними цифровими засобами, має достатні знання про повноваження вчителя в роботі з батьками (особами, які їх замінюють), бере участь в онлайн-комунікаціях для спільної співпраці, у нього достатньо сформовані ціннісні орієнтації. Такий учитель готовий до змін, відкритий до інновацій, постійно відвідує професійні мережеві спільноти для вчителів початкової школи, знаходить та використовує електронні освітні ресурси для професійного розвитку, у нього достатньо розвинені медіаосвітні компетентності, він активно бере участь у різних інноваційних

формах методичної роботи. Такий учитель частково розробляє власні методи, методики, технології професійного розвитку, ділиться своїм досвідом у системі методичної роботи, усвідомлює необхідність систематичної роботи над собою й активно включається в ті форми методичної роботи, які сприяють формуванню потрібних компетентностей, задоволений своїми професійними результатами в системі методичної роботи.

Високий (інноваційний) рівень професійного розвитку вчителів початкової школи в системі методичної роботи свідчить про те, що такий учитель має глибокі знання про нормативні документи, що регламентують професійну діяльність учителя початкової школи та глибокі професійні знання щодо Концепції «НУШ», вдало опановує сучасні методи, методики, технології та раціонально застосовує їх у системі методичної роботи. У такого вчителя на високому рівні сформовані професійні компетентності, ціннісні орієнтації, він постійно використовує інноваційні ресурси цифрових технологій для вирішення завдань у системі методичної роботи, уміє будувати партнерські стосунки з батьками (особами, які їх замінюють) у різних інноваційних формах і створює мережі комунікації для спільної співпраці онлайн, успішно організовує дитиноцентрований процес. Такий учитель застосовує інновації, принципово створює нові методи, методики, сучасні педагогічні технології професійного розвитку в системі методичної роботи, активно бере участь та є ініціатором різних інноваційних форм методичної роботи, ділиться своїм досвідом у професійних мережних спільнотах, залучає інших колег до співпраці й усвідомлює відповідальність за свою діяльність в Інтернеті, а також створює власну індивідуальну програму професійного розвитку, її мету, завдання, шляхи реалізації, задоволений своїми професійними результатами в системі методичної роботи.

Висновки. Отже, визначення й обґрунтування критеріїв і показників рівня професійного розвитку вчителів початкової школи в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти забезпечать можливість створення ефективної технології професійного розвитку вчителів початкової школи в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти, що є перспективою подальших розвідок.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бирка М. Теорія та практика професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті : монографія. Чернівці : Технодрук, 2015. 440 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
3. Гончаренко С. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям. Київ ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
4. Концепція Нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 20.04.2019).
5. Курило В. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 2. С. 35–39.
6. Павленко В. Організація науково-методичної роботи в школах сільської місцевості : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.0.01. Харків, 2007. 22 с.
7. Сидоренко В. Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2013. 486 с.
8. Сидоренко В. В. Концептуальні засади Нової української школи: ключові компетентності, ціннісні орієнтири, освітні результати. *Методист*. 2018. № 5 (77). С. 4–21.
9. Словник-довідник з професійної педагогіки. Одеса : Пальміра, 2006. 364 с.
10. Сорочан Т. Методична робота: підготовка вчителів до реалізації Концепції «Нова українська школа». URL: http://lib.iitta.gov.ua/710731/1/Сорочан_МЕТОДИСТ_05.pdf (дата звернення: 26.04.2019).
11. Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня (за матеріалами Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти) / Т. Сорочан та ін. Луганськ : СПД Резніков В.С., 2013. 524 с.
12. Суценко Л. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.0.04. Київ, 2009. 20 с.
13. Титаренко І. Післядипломна освіта вчителя початкових класів в системі методичної роботи загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.0.04. Київ, 2005. 22 с.
14. Шевченко О. Критерії професійного розвитку вчителя-початківця: проблемний аналіз. URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/eI_gurnal/pages/vyp17/Shevchenko_t.pdf (дата звернення: 20.06.2019).

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES TO STUDENTS BY PHYSICAL CULTURE

Сучасне високотехнічне виробництво і ринкові стосунки висувають виключно високі вимоги до якості підготовки студентів – майбутніх фахівців і їхньої конкурентоспроможності, які визначаються не лише тим як сформувалися професійні знання, уміння й навички, а і рівнем їхнього здоров'я, працездатності і компетенції. Компетенція – це функціональне знання, уміння, навичка і досвід, що забезпечують успішне виконання якоїсь діяльності. Компетенції мають свою специфіку, спрямованість, що передбачає наявність можливостей для їх застосування, сприяючи адаптації людини до життя в суспільстві і професійній діяльності. Поняття «компетенція» об'єднує в собі не лише теоретичні основи конкретних знань, але і можливість застосовувати ці знання й уміння у практичній діяльності. Компетенція передбачає наявність відповідного досвіду, а також права, можливості і здатності ухвалювати рішення в певних професійних і життєвих ситуаціях.

Компетентний фахівець повинен мати не лише ключові, але і професійні компетенції. Професійна компетенція починає формуватися під час навчання в закладах середньої професійної або вищої освіти, і цей процес триває упродовж усієї професійної діяльності фахівця.

Виявлено вплив різних об'єктивних і суб'єктивних чинників на рівень фізкультурно-спортивної діяльності. З'ясовано ставлення студентів до фізичної культури. Проведено аналіз концептуальних положень вирішення проблеми формування професійних компетенцій. Представлені позиції, на яких повинен будуватися процес підготовки майбутніх педагогів із фізичної культури і тренерів із видів спорту. Вивчено досвід підготовки студентів педагогічних закладів вищої освіти країни, труднощі, з якими вони стикаються на початкових етапах професійної діяльності по закінченню навчання. Розроблено й обґрунтовано результативність педагогічних умов розвитку професійних компетенцій. Вивчені методичні основи і форми фізкультурно-оздоровчої роботи, які були запропоновані студентам. Отримані результати використані в освітньому процесі, що сприяло кращому засвоєнню студентами знань, а саме:

- основ форм організації і методики раціональної діяльності та вміння застосовувати їх на практиці у своїй фізичній активності;
- основ методики оздоровлення і фізичного вдосконалення традиційними і нетрадиційними засобами і методами фізичної культури;
- основ професійно-прикладної фізичної підготовки й уміння застосовувати їх на практиці.

Ключові слова: компетенція, професійна компетенція, базова компетенція, компетенційний підхід, компетентний фахівець,

фізична культура, здоровий спосіб життя, фізкультурна освіта.

Modern high-tech production and market relations place exclusively high demands on the quality of the training of students – future specialists and their competitiveness, which are determined not only by the formation of professional knowledge, skills and abilities, but also their level of health, working capacity and competence. Competence is a functional knowledge, skill and experience that ensure the success of a particular activity.

Competences have their own specificity, orientation, which implies the availability of opportunities for their application, promoting the adaptation of a person to life in society and professional activities.

The notion of "competence" combines not only the theoretical foundations of specific knowledge, but also the ability to apply these knowledge and skills in practice. Competence means having the right experience, as well as the ability to make decisions in certain professional and life situations.

A competent specialist should have not only basic, but also professional competencies. Professional competence begins to form from the process of training in institutions of secondary professional or higher education, and this process continues throughout the professional activity of a specialist.

The influence of various objective and subjective factors on the level of physical culture and sports activity was revealed. The students' attitude towards physical culture is determined. The analysis of the conceptual positions of the solution of the problem of formation of professional competencies has been carried out. Presented positions on which the process of preparation of future teachers of physical education and sports trainers should be based. The experience of training students of the country's pedagogical institutions and the difficulties that they experience at the initial stages of professional activity upon graduation is studied. The effectiveness of pedagogical conditions for the development of professional competencies has been developed and substantiated. The methodical bases and forms of physical culture and health work, which were offered to students, were studied. The obtained results were used in the educational process, which contributed to a better mastery of knowledge by students:

- the bases of the forms of organization and methods of rational activity and the ability to apply them in practice in their physical activity;
- fundamentals of health improvement and physical improvement by traditional and non-traditional means and methods of physical culture;
- the basics of professional-applied physical training and the ability to apply them in practice.

Key words: competence, professional competence, basic competence, competence approach, competent specialist, physical culture, healthy lifestyle, physical culture education.

УДК 378.22+623.71+796+371.15
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-26>

Осіпова І.В.,

доцент кафедри фізичного виховання
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Свіріденко Г.О.,

студентка IV курсу
Навчально-наукового інституту
фізичної культури,
спорту та реабілітації
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Актуальність теми зумовлюється соціальним замовленням сучасного суспільства на всебічно розвинену гармонійну особистість фахівця, який має високий рівень здоров'я, необхідну фізкультурну освіту та фізичну підготовленість, спроможного до фізичного вдосконалення, щоб відповідати вимогам освітньо-кваліфікаційної характеристики, знає

основи оздоровлення й методики найбільш ефективних видів і форм раціональної рухової діяльності для дітей і школярів, уміє застосовувати їх на практиці. Також актуальність і доцільність дослідження проблеми зумовлені необхідністю подолання суперечностей, які виникають між зростанням попиту на висококваліфікованих учителів фізичної культури та

недостатнім рівнем сформованості готовності випускників до впровадження здоров'язбережувальних технологій у старшокласників; суспільними вимогами до збереження здоров'я учнів і готовністю майбутніх учителів фізичної культури до такої діяльності; потребою майбутніх учителів фізичної культури в оволодінні цими технологіями в 9–11-х класах і недостатнім розробленням шляхів ефективної підготовки студентів в умовах вищих навчальних закладів [1]. Зазначені суперечності та власний досвід викладацької діяльності вказують на необхідність пошуку шляхів підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів фізичної культури до впровадження відповідних технологій у старшокласників, одним із яких є розвиток досвіду студентів щодо їх впровадження у процесі практичної діяльності з учнями. Дослідження проводилось відповідно до Цільової програми «Фізична культура – здоров'я нації», Положення про державні тести і нормативи оцінки фізичної підготовленості населення України, Концепції фізичного виховання в системі освіти України.

Постановка проблеми в загальному вигляді.

В умовах соціально-економічних перетворень в Україні здоров'я української нації належить до рангу пріоритетних ідеалів і національних інтересів. Саме тому пошук способів оптимізації підготовки вчителів із фізичної культури є стратегічно важливим завданням сучасної педагогічної науки та практики. Поза сумнівом, інформатизація процесу професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури, його професійна діяльність багато в чому залежать від знань, умінь і навичок, якими він оволодів під час навчання у виші. Але професійний розвиток не повинен обмежуватись тільки їх формуванням. Освітній процес необхідно спрямувати на комплексний розвиток особистості, формування мотивів професійної діяльності з використанням інформаційних технологій. Серед основних завдань, що стоять перед системою вищої педагогічної освіти, важливе місце посідає завдання підготовки компетентнісного фахівця широкого профілю, подальше посилення фундаментальної освіти й наближення її до дослідницької та практичної професійної діяльності, тому мета навчання має передбачити оптимальне поєднання теоретичних знань і творчих здібностей майбутніх учителів, що дозволить їм після закінчення закладів вищої освіти самостійно підвищувати рівень своєї освіченості та професійної підготовки, знаходити принципово нові шляхи вирішення проблем науки і практики. Тому, на наш погляд, вагомою є проблема формування здатності застосовувати знання, уміння й успішно діяти на основі практичного досвіду в майбутній праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-методичної літератури дозволяє стверджувати, що проблемі підготовки вчителів фізичної культури присвячено значну кількість праць науковців. Інтерес до проблем дослідження компетенції виник наприкінці 60-х рр. ХХ ст. У цей же період

постало питання формування і використання компетенційного підходу в освіті. Упровадження компетенційного підходу в освіту припадає на початок 70-х рр. минулого століття, коли підготовка педагогів на основі компетенцій стала використовуватися активніше, ніж підготовка педагогів на основі діяльнісного і гуманістичного підходів. У 60-ті рр. ХХ ст. закладені відмінності в розумінні таких понять, як «компетенція» і «компетентність», де перше об'єднує в собі знання й уміння в конкретній області, а останнє трактується як досвід соціально-професійної діяльності людини, що ґрунтується на знаннях. Ще до цього в роботі Р. Уайта "Motivation reconsidered: the concept of competence" («Мотивація переглянута: концепція компетентності») (1959 р.) категорія компетенції змістовно наповнена особовими складниками, зокрема мотивацією [7].

«Компетенція» (від лат. *competentia*) – багатозначне поняття, що охоплює:

– обсяг питань, у яких людина добре обізнана, про які може розсудливо судити й ефективно працювати в їхній області;

– єдність знань, навичок і професійного досвіду, здібностей діяти;

– адекватність або достатність; стан або якість бути функціонально адекватним або таким, що має достатні знання, судження, навички, уміння.

Аналіз приведених вище понять «компетенція» і «компетентність» показав, що йдеться про інтеграцію між знаннями в тій або іншій області і діяльністю, яку виконує людина, спираючись на свої знання, уміння і способи її виконання. Е. Зеєр під професійною компетенцією має на увазі сукупність професійних знань і умінь, а також способи виконання професійної діяльності. Згідно із тлумаченням за Болонським процесом, «кожна компетенція випускника повинна забезпечуватися набором навчальних дисциплін і практик, об'єднаних у відповідні модулі, а зміст модулів – цілком відповідати рівню компетенцій, що набувалися. Поняття «компетенція» об'єднує в собі не лише теоретичні основи конкретних знань, але і можливість застосовувати ці знання й уміння у практичній діяльності».

Численні наукові джерела свідчать, що дослідженням проблеми професійної педагогічної підготовки фахівців завжди приділялася належна увага, зокрема таким її аспектам, як: теоретико-методологічні засади неперервної професійної освіти (Є. Барбіна, С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Нічкало, С. Сисоєва й ін.); упровадження освітніх технологій у процес професійної підготовки фахівців (В. Безпалько, О. Гохберг, А. Кіктенко, Л. Кравченко, І. Лернер, В. Паламарчук, О. Пехота, Г. Селевко, Н. Фролов та ін.); модульні технології професійної підготовки фахівців (А. Алексюк, І. Богданова, В. Бондар, Ф. Козак, П. Сікорський, Б. Сверида, Н. Шиян та ін.) [2; 3]. Зміни в суспільстві, що продукують процеси реформування освітньої галузі країни,

як уважає Г. Панченко, «визначають нові пріоритетні напрями професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання. Особливого значення набуває спрямованість професійної підготовки на діяльність зі здоров'язбереження учнів загальноосвітніх шкіл» [6]. Головною проблемою перебудови вищої школи, як зазначає В. Омеляненко, є «підвищення якості підготовки кадрів на підставі науково обґрунтованого визначення змісту навчання й упровадження в навчальний процес ефективних форм і методів його вдосконалення, які забезпечують сучасний рівень загальнонаукових і професійних компетенцій студентів» [5]. Більшість праць учених присвячена пошукам нових освітніх технологій підготовки компетентних фахівців, які повинні мати не лише ключові, а й професійні компетенції.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема формування професійних компетенцій засобами фізичної культури в педагогічних закладах вищої освіти залишається недослідженою. Аналіз положень вирішення проблеми формування професійних компетенцій свідчить, що, незважаючи на значні зрушення та перебудовні процеси в системі вищої педагогічної освіти, значного оновлення потребують методологічні підходи, педагогічні технології і методи професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури. Особливого значення водночас набувають новизна, відповідність світовим стандартам та рівень методичного забезпечення навчальних дисциплін у вищих навчальних закладах [4]. На підставі вивчення результатів формування професійних компетенцій у студентів досягається набуття рухових вмінь і навичок, забезпечення загальної і професійно-прикладної фізичної підготовленості, що визначає психофізичну готовність випускників вищого закладу освіти до життєдіяльності й обраної професії, набуття досвіду творчого використання фізкультурно-оздоровчої і спортивної діяльності для досягнення особистих і професійних цілей, уміння застосовувати свої знання з учнівською молоддю.

Мета статті полягає в послідовному формуванні фізичної культури особистості фахівця, набутті професійних навичок, умінь відповідно до рівня освіти (бакалавр, магістр), розробленні методичних рекомендацій з організації та проведення фізкультурно-оздоровчих заходів, покращення рухової активності та поліпшення здоров'я і вміння застосовувати ці навички в роботі з дітьми.

Завдання дослідження: Для досягнення мети передбачалося комплексне вирішення таких завдань:

– формування розуміння ролі фізичної культури в розвитку особистості та підготовці її до професійної діяльності, мотиваційно-ціннісного ставлення до фізичної культури, настанови на здоровий спосіб життя, усунення функціональних відхилень і недоліків у фізичному розвитку;

– формування системи знань із фізичної культури та здорового способу життя, необхідних у процесі життєдіяльності, навчанні, роботі, сімейному фізичному вихованні;

– оволодіння системою практичних умінь і навичок в організації занять, головними видами і формами раціональної фізкультурної діяльності, забезпечення, зберігання і зміцнення здоров'я, розвиток і удосконалення психофізичних можливостей, якостей і властивостей особистості;

– формування здатності до виконання державних або відомчих тестів і нормативів на рівні вимог освітньо-кваліфікаційних характеристик і освітньо-професійних програм відповідного спеціаліста.

Виклад основного матеріалу. Компетентний підхід спрямований на формування компетентного, грамотного, кваліфікованого фахівця, що має високий рівень конкурентоспроможності на ринку праці. У педагогіці часто вживається поняття «професійно-педагогічна компетенція». Це поняття інтегрує в собі поняття професійної і педагогічної компетенції. Так, на думку Н. Банько, професійно-педагогічна компетенція – це інтеграційна властивість особи, що виражається в сукупності компетенцій у психолого-педагогічній галузі знань; здатності активно впливати на процеси розвитку і саморозвитку соціально цінних характеристик особи, що дозволяє виконувати соціально-ціннісні функції в колективі, попереджати й усувати негативні прояви поведінки.

Розроблено комплекс педагогічних умов, які сприяють формуванню професійної компетенції:

- облік міжпредметних зв'язків гуманітарних, соціально-економічних і професійних дисциплін;
- рішення ситуаційних завдань на практичних заняттях;
- проходження практики у спортивних організаціях як спортивні менеджери і тренери-викладачі;
- усвідомлення перспективи майбутньої професійної діяльності і створення портфоліо своїх досягнень.

Фізична активність студентів приводить до значного скорочення негативних явищ серед молодого покоління (стрес, гіподинамія, наркоманія тощо). Це потужний чинник і механізм соціалізації особи. Фізична культура в системі вищої професійної освіти має бути націлена насамперед на зміцнення здоров'я, формування мотиваційно-корисливої сфери студентської молоді з використання засобів фізичної культури в повсякденному житті. За період навчання у закладі вищої освіти, де відбувається становлення особи майбутнього бакалавра і магістра, у студентів має бути сформована переконаність у необхідності постійної роботи над собою, вивченні особливостей організму, раціонального харчування, оптимального використання свого фізичного потенціалу, ведення здорового способу життя. Дослідження чинників здорового способу життя показало, що динаміка ставлення до нього

неухильно повзе вниз, і це зниження зумовлене змінами в соціальному середовищі і загальним погіршенням рівня життя.

На сучасному етапі розвитку суспільства проблема гуманізації і гармонійного розвитку особистості у процесі зайняття фізичною культурою стала найважливішим завданням. Практика такого підходу під час занять фізичною культурою зі студентами університету показала достатню ефективність засобів фізичної культури щодо гармонізації особи студента. Водночас виразно спостерігалось підвищення інтересу до занять фізичною культурою. Чим повніше й активніше реалізується людиною своя суть під час засвоєння соціального і культурного досвіду, тим більші можливості вона має для розгортання неповторного багатства індивідуальних дарувань і здібностей у фізкультурній діяльності. Досягнення цілісності фізичної культури людини можливе на основі її різнобічного і гармонійного розвитку у процесі фізичного виховання і спортивної підготовки, побудованих з урахуванням комплексу чинників фізичної, біологічної і соціальної природи, що визначають прогресивний розвиток організму, психіки і соціальних властивостей людини, що регулярно приділяє увагу фізичній культурі і спорту. Усього цього можна досягти за умови, якщо структура, зміст, організація, методика і технологія фізкультурної діяльності відповідають принципу оптимальності, а витрати освітніх ресурсів дозволяють накопити потенціал, необхідний для переходу особи на більш високий «фізкультурний рівень» розвитку. Діяльність у сфері спорту дозволяє розширити коло спілкування студентів, дає можливість співпереживання, естетичного й емоційного сприйняття, вирішення наукових, педагогічних, соціальних та інших завдань у нестандартних ситуаціях. Це особливо важливо в умовах переходу на багаторівневу систему освіти, коли студенти залучені у стрімкий ритм сучасного життя, що іноді несприятливо позначається на їхніх психофізичних якостях. У процесі спортивної діяльності створюються реальні умови для розвитку, самовдосконалення, адекватного самопізнання особою студента значущих і соціально прийнятних способів підготовки до майбутньої професійної діяльності. Тільки коли участь у фізкультурно-спортивній діяльності зумовлена внутрішніми спонуканнями, що спираються на позитивні емоції й інтерес, можна говорити про позитивний вплив фізичних вправ на розвиток особистості.

З метою вивчення ставлення студентів до фізичної культури, самооцінки їхнього фізичного стану, виявлення формування фізичної культури особи проводилось анкетування, у якому взяли участь 504 студенти. Проведене анкетне опитування серед студентів дозволило представити об'єктивне становище, що відбиває рівень охоплення студентів різними формами занять фізичними вправами, коло їхніх фізкультурно-спортивних інтересів, потреб і мотивів у сфері діяльності.

Важлива роль у дослідженні належала оцінці значущості впливу різних об'єктивних і суб'єктивних чинників на рівень фізкультурно-спортивної активності. Аналіз даних характеризує ставлення студентів до фізичної культури: 82% опитаних респондентів ставляться до фізичної культури позитивно і лише 1% – негативно, байдуже ставлення в 7% студентів, складно відповісти на запитання 10%. Результати цього дослідження показали, що 78% опитаних студентів високо оцінюють соціальну значущість фізичної культури, уважають її найважливішим елементом професійної підготовки; 15% опитаних студентів зазначили, що фізична культура і спорт не впливають на їхній професійний рівень, 7% не змогли оцінити соціальну роль фізичної культури у формуванні професійних якостей і компетенцій. Зазначене насамперед характеризує слабку інформованість про соціальну суть фізичної культури.

Кращим доказом значущості фізичної культури для розвитку професійних якостей може бути осмислення ціннісного потенціалу цього феномену. Головну цінність фізичної культури в розвитку особистості студенти бачать у зміцненні здоров'я (89%), розвитку вольових і моральних якостей (63%), усебічному розвитку здібностей особи з раннього віку (40%)

Потреба у фізичній культурі – головна спонукальна, спрямовуюча і регулююча сила поведінки особи. За результатами анкетування, для багатьох студентів спонукальними чинниками щодо фізкультурно-спортивної діяльності є:

- потреба в русі і фізичних вправах (72%);
- потреба в емоційній розрядці і відпочинку (58%);
- потреба у спілкуванні і дозвіллі (29%);

Для деяких спонукальною силою є:

- потреба в самоствердженні (24%);
- потреба в естетичній насолоді (18%).

Фізична культура має широкий арсенал засобів і методів, які дозволяють формувати у студентів і професійні компетенції.

Формування і розвиток професійних компетенцій у студентів Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського може успішно здійснюватися у процесі розроблення, підготовки, організації, проведення фізкультурно-оздоровчих заходів і безпосередній участі в них. Професійна фізкультурна діяльність студентів має бути орієнтована на вирішення особливо значущих професійних завдань, через розроблення і реалізацію довгострокових і короткострокових проєктів фізкультурно-оздоровчої і спортивної спрямованості з різними групами населення. Вивчені методичні основи і форми фізкультурно-оздоровчої роботи допомогли студентам самостійно підібрати комплекси вправ для фізкультхвилинок та ранкової гігієнічної гімнастики, проводити їх із дітьми різних вікових груп. Також студентам пропонувалось вивчити форми, методи й особливості організації проведення рухливих ігор із

різновіковими групами дітей, уміти застосовувати їх на практиці. Для розвитку професійної майстерності пропонувалось провести урок як основну форму заняття у школі та садку, а також уміти застосовувати засоби і методи проведення фізкультурних свят, що передбачають розвиток фізичних якостей і здатностей, збереження здоров'я та рухових навичок. Усі види цієї роботи орієнтувалися на формування у студентів професійної компетентності, до якої входять шість груп компетенцій: професійно-особові; психолого-педагогічні; предметно-методичні; комунікативно-організаторські; проєктно-дослідницькі й аналітико-діагностичні.

Підбір студентами комплексів вправ для фізкультурних ігор, підготовка та проведення уроку з фізичної культури та спортивних свят були спрямовані на розвиток у них професійних здібностей, як-от: уміння використати систематизовані теоретичні і практичні знання під час рішення професійних завдань; нести відповідальність за результати своєї професійної діяльності; здійснювати педагогічний супровід процесів соціалізації і професійного самовизначення тих, хто навчається; готувати їх до свідомого вибору професії; здійснювати взаємодію з учнями, батьками, колегами, соціальними партнерами; складати і редагувати тексти професійного і соціально значущого змісту; розробляти сучасні педагогічні технології з урахуванням особливостей освітнього процесу, завдань фізичного виховання і розвитку особистості; використати можливості освітнього середовища для формування універсальних видів навчання і забезпечення якості освітнього процесу; організувати співпрацю тих, хто навчається, підтримувати їхню активність та ініціативність, самостійність і творчість. Необхідно зауважити, що всі види фізкультурно-оздоровчої роботи взаємопов'язані за змістом діяльності та мірою включеності учасників як із боку студентів, педагогів ЗВО, так і дітей різновікових груп. У зв'язку із цим підготовка, організація і проведення кожного виду фізкультурно-оздоровчої діяльності розглядалися як важливий крок у формуванні професійних компетенцій у студентів ЗВО. Усе це спрямовувалося на підвищення значущості та залучення до систематичного зайняття фізичною культурою і спортом, удосконалення системи фізичного виховання молодого покоління, створення умов, що забезпечують формування комплексу професійних компетенцій у студентів університету. Перед студентами ставилися завдання з вивчення й аналізу інноваційного педагогічного досвіду як учителів фізичної культури, так і тренерів, що допомогло студентам навчитися використанню інноваційних технологій і методик, засобів, форм, методів організації фізкультурно-оздоровчої і спортивної роботи з дітьми і молоддю, а також вирішувати різноманітні завдання особистої і професійної самореалізації. У підготовці фахівця важливо враховувати необхідність форму-

вання професійних компетенцій, оскільки їхня відсутність спричиняє зниження рівня професіоналізму.

Отже, формування професійної компетенції студентів містить педагогічну і економічну складову частини, є одним з основних чинників готовності до подальшої професійної діяльності.

Висновки. Фізична культура як важлива складова частина загальної культури суспільства, служить потужним і ефективним засобом фізичного виховання всебічно розвиненої особистості.

Виконання фізичних вправ готує людей до життя і праці, уміння використовувати природні сили, комплекс чинників (режим праці, побут, відпочинок, гігієна й інше), що сприяє поліпшенню стану здоров'я людини, формує прагнення до здорового способу життя і досягнення належного рівня загальної і спеціальної фізичної підготовки.

Формування компетенцій у процесі навчання сприяє моделюванню і здійсненню ефективного контролю за освітньою діяльністю тих, кого навчають.

Компетенція сприяє ухваленню правильних рішень у професійних і життєвих ситуаціях.

Професійна компетенція формується впродовж усієї професійної діяльності фахівця.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрющенко Т. Формування здоров'я-збережувальної компетентності як соціально-педагогічна проблема. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. 2012. № 7. С. 123–127.
2. Анциперов В. Формування професійних компетенцій у студентів ВНЗ із фізичної культури. *Успіхи сучасного природознавства*. 2010. 179 с.
3. Биктагірова Г. Формування соціальних компетенцій студентів педагогічних спеціальностей і напрямів. *Сучасні проблеми науки і освіти*. 2011. № 4.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
5. Омельяненко В. Шляхи оптимізації програми професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія № 15 «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури / Фізична культура і спорт» : збірник наукових праць / за ред. Г. Арзютова. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. Вип. 14. С. 79–81.
6. Панченко Г. Проблеми вдосконалення підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання до організації та проведення фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи в загальноосвітній школі. *Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту*. 2011. № 11. С. 86–90.
7. Формування професійних компетенцій у студентів факультету фізичної культури педагогічного ВНЗ на основі проведення конкурсів професійної майстерності / М. Правдов та ін. *Сучасні дослідження соціальних проблем* : електронний науковий журнал. 2012. № 9 (17). URL: www.sisp.nkras.ru.
8. Уайт Р. Перегляд мотивації: поняття компетенції. *Журнал з психології*. 1959. № 66.

СТРУКТУРА ТА РІВНІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ

STRUCTURE AND LEVELS OF DEVELOPMENT OF VOCATIONAL-TERMINOLOGY COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER

Розглянуто визначальне значення формування професійно-термінологічної компетентності у професійному становленні педагога. Визначено, що професійно-термінологічна компетентність є здатністю та готовністю спеціаліста грамотно застосовувати термінологію у професійній діяльності під час вирішення професійних завдань. Розуміння сутності та специфіки професійно-термінологічної компетентності передбачає її структурування і виділення єдності компонентного складу. Термінологічна компетентність представлена єдністю предметно-пізнавального, інтелектуально-рефлексивного та комунікативно-мовленнєвого компонентів. Підкреслено визначальне значення предметно-пізнавального компонента, що проявляється у становленні та вдосконаленні активного словника термінів за фахом майбутнього спеціаліста і зумовлює безпосередньо теоретичну (когнітивну) діяльність і здійснення фахівцем рефлексивної та практичної діяльності. Саме об'єм активного словника є визначальним у практичній діяльності майбутнього педагога і впливає на якість процесів вирішення проблем, результатів самовдосконалення, самооцінки та комунікації з учасниками педагогічного процесу та колегами.

Виділені показники визначення рівня сформованості окремого компонента та наведена характеристика рівня їхнього прояву. Для об'єктивної оцінки запропонований трирівневий аналіз із виокремленням низького, середнього та високого рівнів. Наведена характеристика фахівця з низьким, середнім і високим рівнем розвитку професійно-термінологічної компетентності на основі параметрів основних її компонентів. Низький рівень сформованості професійно-термінологічної компетентності визначається наявністю певного обсягу інформації, яка не набула структурування й осмислення і не використовується у професійному мовленні. Середній рівень сформованості професійно-термінологічної компетентності дозволяє виконувати типові професійні завдання педагогом і не є достатнім для виконання творчої діяльності. Фахівець із високим рівнем професійно-термінологічної компетентності орієнтований на творчість, рефлексію й узагальнення професійного досвіду, саморозвиток, прагнення до систематизації, оновлення та покращення терміносистеми за фахом.

Ключові слова: професійно-термінологічна компетентність, критерії, структура, параметри та рівні розвитку.

The fundamental importance of vocational-terminology competence development is considered. It is determined that vocational-terminological competence is the specialist's ability and willing to use the terminology in professional activity correctly in the course of solving professional problems. Understanding the essence and specificity of vocational-terminological competence involves its structure and the allocation of the unity of components composition. Terminological competence is represented by the unity of subject-cognitive, intellectual-reflective and communicative-speech components. The decisive significance of the subject-cognitive component is emphasized, it manifests in the development and improvement of the active special terms vocabulary of future specialist and directly determines the theoretical (cognitive) activity and realization of reflexive and practical activity by a specialist. The volume of active vocabulary is determines the practical activity of future teacher and influences the quality of the processes of solving problem situations, the results of self-improvement, self-evaluation and communication with participants in the pedagogical process and colleagues.

The indicators of determination of the level's formation of the individual component are singled out and a description of the level's manifestation is given. A three-level analysis with low, medium and high level allocation for objective evaluation is proposed. The characteristic of a specialist with a low, medium and high level of development of vocational-terminology competence is based on the parameters of its main components. The low level of vocational-terminology competence is determined by the availability of a certain amount of information that has not been structured and comprehended and is not used in professional speech. The medium level of vocational-terminology competence allows to perform typical professional tasks of the teacher, which is not enough for performing creative activity. A specialist with a high level of vocational-terminology competence focuses on creativity, reflection and generalization of professional experience, self-development, the desire to systematize, update and improve special terminology.

Key words: vocational-terminology competence, criteria, structure, parameters and levels of development.

УДК 378.147: 37.011.3–051

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-27>

Перерва В.В.,

асистент кафедри ботаніки та екології
Криворізького державного
педагогічного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Опанування професійної термінології – одне із завдань сучасної професійної освіти. На різних стадіях становлення спеціаліста термінологія виконує декілька функцій: на етапі професійної підготовки (навчання) є джерелом здобуття знань та інструментом набуття професійного досвіду; у період професійної діяльності є засобом профе-

сійної комунікації та теоретичною основою професійного росту. Опанування та використання терміносистеми за фахом є показником якості засвоєння навчального матеріалу та передумовою ефективного подальшого професійного росту.

У педагогічній літературі наголошується на необхідності термінологічної грамотності для ефективно професійної діяльності, саме тому

набуває актуальності проблема формування та розвитку професійно-термінологічної компетентності фахівця. Недостатньо вивченим залишається питання співвідношення професійно-термінологічної компетентності та системи професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Термінологічна, або термінологічно-понятійна компетентність розглядається дослідниками в різних ракурсах: як самостійний вид (Н. Абрамченко, Т. Артюшенко, Л. Вікторова, І. Власюк, Е. Скибицький, Ж. Єрмолаєва й ін.); як складовий компонент інформаційної компетентності, адже визначальною передумовою підвищення рівня комунікації є оволодіння термінологією (О. Перець, З. Сейдаметова, О. Толстих, Л. Шевчук, Н. Ших та ін.); як складова частина професійно-комунікативної компетенції (Н. Білоус, Г. Бирюкова, І. Когут та ін.); як структурний компонент професійної компетентності, оскільки опанування термінології за фахом є умовою здобуття професійно значущих знань, умінь та навичок (В. Адольф, В. Бирка, С. Вишегуров, Н. Калинюк, О. Пахомова, В. Тенищева, Л. Ткачова й ін.) [5; 6].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Погоджуємося з визначенням термінологічної компетентності як складової частини більш широкого виду компетентності – професійної. Саме тому її можна віднести до професійно-термінологічної компетентності, що забезпечує мінімізацію особистісних, матеріальних, часових та інших ресурсів завдяки правильному та влучному застосуванню відповідної терміносистеми.

Отже, *професійно-термінологічна компетентність* (далі – ПТК) є *здатністю та готовністю спеціаліста грамотно застосовувати термінологію у професійній діяльності під час вирішення професійних завдань*.

Розуміння сутності та специфіки професійно-термінологічної компетентності передбачає її структурування і виділення єдності компонентного складу.

Мета статті – провести структурний аналіз професійно-термінологічної компетентності майбутнього вчителя біології, виявити основні компоненти та відповідні показники їхньої сформованості, що визначають рівень сформованості ПТК майбутнього спеціаліста загалом.

Виклад основного матеріалу. У структурі ПТК дослідниками виділяють 3 або 5 основних компонентів. Наприклад, Л. Вікторова виділяє предметно-теоретичний, емоційно-ціннісний і професійно-операційний компоненти, яким відповідають пізнавальний, мотиваційний і діяльнісний критерії виявлення [3]. Подібною подається структура ПТК іншими дослідниками, зокрема Н. Бордовська й О. Кошкина [1; 2] виділяють предметно-пізна-

вальний, інтелектуально-рефлексивний і комунікативно-мовний компоненти, яким відповідають теоретичний, особистісний та практичний критерії.

П'ятикомпонентна структура ПТК розглянута в дослідженнях І. Власюк [4]: професійно-креативний, професійно-діяльнісний, комунікативно-особистісний, мотиваційно-вольовий та когнітивно-пізнавальний. Їм відповідають такі критерії: критерій розвитку творчих здібностей; результативності використання фахової термінології; професійної спрямованості та самовизначеності особистості; мотивованості вивчення фахової термінології та розвитку вольових якостей; критерій обсягів термінологічних знань і розвитку пізнавальних якостей.

Проаналізувавши різні підходи до виділення структурно-компонентного складу ПТК, вважаємо за доцільне виділення предметно-пізнавального, інтелектуально-рефлексивного та комунікативно-мовленнєвого компонентів, які різняться як за сутністю, так і за виконуваними функціями (табл. 1).

Визначальну, провідну когнітивну функцію виконує предметно-пізнавальний компонент, що проявляється у становленні та вдосконаленні активного словника термінів за фахом майбутнього спеціаліста. Саме об'єм активного словника фахівця є визначальним у практичній діяльності майбутнього педагога. Тобто визначає якість процесів урегулювання проблемних ситуацій, результатів самовдосконалення, самооцінки та комунікації з учасниками педагогічного процесу та колегами.

Прагматичну (діяльнісну) функцію забезпечує інтелектуально-рефлексивний компонент, що передбачає якісне усвідомлення й оцінку індивідуального професійного досвіду застосування фахової терміносистеми у професійній діяльності.

Комунікативну функцію призначений виконувати комунікативно-мовленнєвий компонент, що забезпечує професійну комунікацію. Результативність цього процесу залежить як від рівня розвитку активного словника термінів за фахом, так і від рівня їхньої структурованості до терміносистеми, усвідомленості та доцільності.

Становлення професійно-термінологічної компетентності визначається рівнем розвитку кожного її структурного компонента. Для об'єктивної оцінки пропонуємо трирівневий аналіз із виділенням низького, середнього та високого рівнів.

1. Предметно-пізнавальний компонент проявляється (табл. 2):

а) *розпізнаванням терміна відповідної предметної галузі* в навчальному або науковому контексті професійного спілкування. Цей параметр дозволяє оцінити точність установлення меж понятійно-термінологічного поля тексту, який сприймається (письмовий текст чи усне спілкування), аналізується чи створюється суб'єктом. Така оцінка точності може бути як кількісною

Компонентно-функціональна структура професійно-термінологічної компетентності

Компонент	Характеристика (сутність)	Функції	Показники
Предметно-пізнавальний	Сукупність знань, що зафіксовані в понятійно-термінологічній формі. Зумовлює коректне розуміння сутності та вимог відповідної галузі професійної діяльності, грамотної інтерпретації, аргументованого роз'яснення.	Когнітивна – формування індивідуального активного термінологічного словника, об'єм якого визначальний для якісної обізнаності педагога в теоретичних і прикладних аспектах фахової діяльності.	1. Розпізнавання терміна відповідної предметної галузі. 2. Відтворення дефініції терміна. 3. Визначення належності терміна до термінологічної групи.
Інтелектуально-рефлексивний	Досвід застосування терміносистеми в навчальній та професійній діяльності як за типових умов, так і для вирішення проблем.	Прагматична (діяльнісна) – адекватне відображення індивідуального професійного досвіду завдяки сформованому понятійно-термінологічному апарату за фахом; актуалізація фахової терміносистеми відповідно до виникаючих або створюваних професійних ситуацій чи завдань.	1. Розуміння значення терміна на основі контекстного аналізу джерела інформації. 2. Побудова тезауруса проблеми або теми. 3. Виявлення логічних зв'язків між термінами.
Комунікативно-мовленнєвий	Терміни набувають комунікативної значущості, що реалізується у процесі професійного спілкування, педагогічної діяльності.	Комунікативна – забезпечення точності розуміння професійно значущої інформації у процесі професійної комунікації.	1. Наявність або відсутність ускладнень сприйняття інформації професійного значення. 2. Наявність або відсутність ускладнень структурування мовлення. 3. Наявність або відсутність ускладнення встановлення контактів із колегами у професійному спілкуванні.

(число розпізнаних термінів у тексті або в усному мовленні), так і якісно (сприймання контексту через спеціальну лексику писемного або усного мовлення);

б) *відтворення дефініції терміна поза контекстом* джерела: тексту, інформації в результаті навчальної або професійної комунікації. Ця характеристика дозволяє розкрити два аспекти: ступінь засвоєння суб'єктом сутності поняття у процесі навчальної або самоосвітньої діяльності та здатність *узагальнювати* властивості предметів, явищ і процесів, що включені у професійну діяльність. Діагностика рівня розвитку понятійно-пізнавального компонента. Цей параметр визначається як через структуру (зв'язки), так і через рівні (теоретичний, практичний) сформованих дефініцій;

в) *визначення належності терміна до термінологічної групи* передбачає встановлення індивідуальної поняттєвої структури та її відповідність структурі понятійно-термінологічного апарату предметної галузі.

2. **Інтелектуально-рефлексивний компонент** (табл. 3) виступає як аспектопанування та розуміння фахової термінології, усвідомленого регулювання використання активного словника за фахом професійної діяльності. Цей компонент може бути оцінений за такими показниками:

а) *визначення терміна та розуміння його суті* в контекстному відношенні усного чи писемного

мовлення. Ця характеристика визначає рівень розуміння значення незнайомої професійної термінології й індивідуальні особливості співвідношення дефініцій та контекстних особливостей термінів;

б) *побудова тезауруса* дозволяє виявити специфіку та зміст конкретного питання чи проблеми. Цей параметр дозволяє зафіксувати рівень розвитку умінь та навичок термінологічного аналізу;

в) *виявлення (та вибудовування) логічних зв'язків між термінами* дозволяє визначити рівень розвитку умінь та навичок систематизації термінів з окремої проблеми, теми, модуля або термінологічної групи.

2. **Комунікативно-мовленнєвий компонент** (табл. 4) визначає точність інтерпретації інформації, що містить професійну термінологію, а також грамотність і доречність уживання термінів в усному та писемному мовленні, уміння пояснювати значення терміна й оцінювати ступінь оволодіння термінологією іншими учасниками професійного спілкування. Параметрами цього компонента є наявність чи відсутність труднощів у:

а) *сприйнятті інформації професійного призначення* усного чи писемного мовлення;

б) *структуруванні мовлення*: доцільність і правильність застосування фахової термінології у професійному спілкуванні;

в) *встановленні контактів* і обміні професійним досвідом (оцінка термінологічної компетентності інших учасників професійного спілкування).

Рівні сформованості предметно-пізнавального компонента ПТК

Рівень	Показники (складники)		
	Розпізнавання	Відтворення дефініції	Визначення групової належності
Низький («інформований»)	Терміни різних предметних галузей не розпізнаються і не розрізняються.	Розкриваються загальнозживані чи метафоричні значення терміна.	Термін або група термінів не співвідносяться.
Середній («грамотний»)	Наявні помилки відбору термінів однієї предметної галузі.	Визначається лише клас предметів, до яких належить об'єкт, конкретні ознаки не розкриваються.	Наявні деякі ускладнення щодо співвідношення терміна та якоїсь групи (або цілковите невизначення, або ж помилкове).
Високий («компетентний»)	Чітко розмежовуються терміни різних предметних галузей.	Точно розкриваються родові та видові характеристики, подається точне значення конкретного терміна.	Точно визначається належність терміна до конкретної групи.

Для визначення **рівня розвитку** окремого структурного компонента загалом пропонуємо дотримуватися таких **принципів**:

1. Коли 2 чи 3 параметри належать до одного рівня прояву, рівень розвитку структурного компонента співвідноситься із цим рівнем.

2. Коли всі три параметри належать до різних рівнів або коли існує велика розбіжність (2 до високого, а 1 до низького) – рівень розвитку компонента оцінюється як середній.

Наведемо характеристику фахівця з низьким, середнім і високим рівнями розвитку ПТК на основі параметрів основних її компонентів.

Низький рівень сформованості ПТК дістав назву «інформований», адже визначальною є лише наявність певного обсягу інформації, яка не набула структурування й осмислення та не використовується у професійному мовленні.

Середній рівень – «грамотний» – характеризується як інформованістю, так і осмисленістю фахової терміносистеми, але наявні деякі недоліки в її використанні у професійній комунікації.

Високий рівень – «грамотний» – має ознаки високого рівня сформованості фахової терміносистеми, її осмислення та систематизації, ефективного використання у процесі педагогічної діяльності за фахом.

I. Спеціаліста з низьким («інформований») рівнем розвитку ПТК характеризує:

– елементарний рівень розвитку понятійно-термінологічного апарату професійної галузі, визначальне значення загального життєвого

досвіду, відомостей засобів масової інформації й інтернету у визначенні основних понять, однак часто наявна диференціація термінів за галузями знань;

– розуміння інформації зі спеціальною фаховою термінологією ускладнене, а наявність великої кількості спеціальних термінів знижує сприйняття наукового тексту й інформації загалом;

– не сформовані навички термінологічного аналізу, тезаурус фахової термінології складений здебільшого загальними термінами (кількість спеціальних термінів значно збіднена);

– такий фахівець має збіднений активний термінологічний словник професійних термінів, що значно знижує якість професійного спілкування. Він оперує поодинокими термінами та має складності в поясненні характеру логічних зв'язків між ними, що негативно впливає на можливість виконання професійних завдань педагогічного процесу і вирішення проблемних питань (відсутня теоретична основа професійної діяльності).

II. Середній («грамотний») рівень розвитку ПТК характеризується такими ознаками:

– спеціаліст впевнено визначає предметну та професійну галузь застосування терміна, але може припускати змішування або заміщення фахової спеціальної термінології на загальнозживану; знає визначення основних понять, але часто формулює їх у дуже скороченому вигляді;

– розуміння інформації, що містить професійні спеціальні терміни, відбувається з контекстного аналізу термінів;

Рівні сформованості інтелектуально-рефлексивного компонента ПТК

Рівень	Показники (складники)		
	Розуміння значення	Побудова тезауруса	Виявлення логічних зв'язків
Низький («інформований»)	Сприйняття сутності інформації ускладнене наявністю незнайомих термінів.	Тезаурус представлений загальноповживаною лексикою, що має структуру у вигляді асоціативного ряду.	Зв'язки між термінами не визначені або побудовані за лінійним принципом.
Середній («грамотний»)	Зміст інформації загалом сприймається, а незнайомі терміни зрозумілі з контексту.	Тезаурус утворений як загальноповживаною, так і спеціальною термінологією, але терміни предметної галузі не виокремлені.	Зв'язки між термінами будуються за типом дерева, наявні дво- та трирівневі зв'язки.
Високий («компетентний»)	Зміст інформації сприймається адекватно, не виникають ускладнення з розумінням термінів.	Тезаурус утворений суто спеціальною лексикою, терміни предметної галузі віднесені до окремої групи.	Зв'язки між термінами мають складне багаторівневе підпорядкування, ядро системи чітко виокремлене.

Таблиця 4

Рівні прояву комунікативно-мовленнєвого компонента ПТК

Рівень	Сприйняття інформації професійного призначення	Структурування мовлення	Встановлення контактів
Низький («інформований»)	Наявні значні ускладнення зі сприйняттям інформації професійного призначення у зв'язку з уживанням незнайомих термінів.	Наявні значні труднощі в побудові текстових структур.	Наявні значні ускладнення у професійному спілкуванні зі встановлення контактів із колегами, що зумовлене вживанням невідповідних термінів.
Середній («грамотний»)	Наявні деякі ускладнення щодо сприйняття інформації професійного призначення у зв'язку з уживанням незнайомих термінів.	Наявні деякі труднощі в побудові текстових структур.	Наявні деякі ускладнення у професійному спілкуванні зі встановлення контактів із колегами, що зумовлене різним розумінням деяких професійних термінів.
Високий («компетентний»)	Відсутні ускладнення у сприйнятті інформації професійного призначення.	Відсутні труднощі в побудові текстових структур.	Відсутні ускладнення у професійному спілкуванні зі встановлення контактів із колегами, що зумовлене однозначним застосуванням професійної термінології.

– звернення до довідкової літератури має несистематичний характер;

– наявні навички побудови понятійних схем, але під час вирішення теоретичних і практичних завдань у професійній діяльності часто застосовуються спрощені дво- та трирівневі зв'язки;

– наявні незначні труднощі міжособистісного спілкування у сприйнятті й осмисленні наукоємної інформації, але й намагається активно вживати спеціальну фахову термінологію в усному та писемному мовленні.

Середній рівень сформованості ПТК дозволяє виконувати типові професійні завдання педагогом,

що не є достатнім для виконання творчої діяльності.

III. Для **високого («компетентний»)** рівня розвитку ПТК спеціаліста характерно:

- чітке визначення меж термінологічного поля предметної чи професійної області;
- формулювання дефініцій термінів у розгорнутому вигляді;
- обізнаність і активне використання технології термінологічного аналізу;
- наявність прагнення до саморозвитку та самовдосконалення, що проявляється в пошуку нових термінів і дефініцій для опису та вирішення теоретичних і практичних проблем (активна робота зі словником);
- здатність визначати різнорівневу структуру термінологічного поля проблеми чи теми;
- відсутність труднощів у міжособистісному спілкуванні, що забезпечується вживанням термінології за фахом;
- успішне оперування фаховою термінологією і вживання нових термінів під час вирішення професійних завдань, тим самим збагачення терміносистеми за фахом (так званий професійно-понятійний тезаурус).

Фахівець із високим рівнем ПТК орієнтований на творчість, рефлексію й узагальнення професійного досвіду, саморозвиток, прагнення до систематизації, оновлення та покращення терміносистеми за фахом.

Висновки. Отже, розуміння структури професійно-термінологічної компетентності є вихідним

етапом із розроблення методики визначення рівня сформованості даної компетентності спеціаліста. До перспективних проблем подальшого вивчення можна віднести виявлення критеріїв та складання методики визначення рівня сформованості професійно-термінологічної компетентності майбутнього спеціаліста на основі параметрів її компонентного складу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бордовская Н., Кошкина Е. Терминологическая компетентность специалиста: проявление и уровни развития. *Человек и образование*. 2016. № 3 (48). С. 4–11.
2. Бордовская Н., Кошкина Е. Структурно-функциональная модель терминологической компетентности специалиста. *Вестник СПбГУ. Серия 16 «Психология. Педагогика»*. 2016. № 4.
3. Вікторова Л. Формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграрних навчальних закладів у фаховій підготовці : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Чернігів, 2009. 20 с.
4. Власюк І. Формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх бакалаврів економіки у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2015. 20 с.
5. Горова З., Косенко В. Професійна компетентність педагога як умова та засіб гуманізації освітнього середовища : науково-допоміжний бібліографічний покажчик. Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. 148 с.
6. Тенищева В. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Москва, 2008. 47 с.

МУЗИЧНИЙ ФОЛЬКЛОР В УМОВАХ СЦЕНИ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ

MUSIC FOLKLORE IN THE SCENE: SUSTAINABLE TRENDS

Викладено думку щодо інтерпретації традиційного музичного матеріалу в умовах сценічної діяльності сучасних автентичних і фольклористичних колективів. Така робота має ґрунтуватися на вивченні законів розвитку народної творчості і поглибленому аналізі фольклорного матеріалу. Зауважується, що процес сценічної інтерпретації традиційного музичного твору сьогодні перебуває на периферії інтересів дослідників – фольклористів. Наголошується на необхідності засвоєння і подальшого інтерпретування традиційного музичного матеріалу сучасними виконавцями у процесі безпосереднього спілкування з майстрами – знавцями народної пісні.

Окреслюються дві основні тенденції сценічної інтерпретації фольклорного матеріалу: перша визнає умовне зображення фольклору на сцені, друга прагне до його автентичного чи наближеного до автентичного відтворення, повної передачі на сцені унікальної локальної місцевої традиції, унікального тембру і манери виконання. Наголошується на необхідності спрямування сценічної діяльності фольклорних колективів на залучення глядацької аудиторії до народної культури. Як найбільш ефективний метод аналізується практика прямого контакту із глядацькою залю, максимальної її участі у фольклорній виставі – етнографічному або фольклористичному концерті. Здійснення такого роду діяльності потребує від артистів вільного володіння мистецтвом сценічного спілкування, а також неабияких фольклорних знань і вмінь.

Виконання на сцені підпорядковує фольклор законам сценічного виконавського мистецтва, зокрема, під час сценічного втілення фольклору ситуація виконання стає подвійною: з одного боку – це стосунки між виконавцями і глядачами, з іншого – це начебто змодельована на сцені ситуація побутового виконання. Необхідно намагатися вивести на перший виконавський план справжній фольклорний матеріал, який не зазнав попередньої авторської обробки. Авторська обробка не повинна докорінно змінювати першоджерело. Важливим є одне – на сцені має бути правда. Сьогодні, у час різноманітних трансформацій культури, надзвичайно важливий професійний підхід до питання сценічної інтерпретації фольклору та його подальшого транслявання.

Ключові слова: фольклор, фольклорний колектив, автентичний гурт, сцена, інтер-

претація, вторинне виконавство, усна традиція, традиційна культура, фольклоризм.

The opinion on the questions of interpretation of traditional musical material in the conditions of stage activity of modern authentic and folklore groups is presented. Such work should be based on the study of the laws of the development of folk art and in-depth analysis of folklore material. It is noted that the process of stage interpretation of a traditional musical composition today is on the periphery of the interests of researchers – folklorists. It is emphasized on the need for assimilation and further interpretation of traditional musical material by modern performers in the process of direct communication with masters – experts in folk songs.

Two main trends of the stage interpretation of folklore material are outlined: the first recognizes the conditional depiction of folklore on the stage, the second – tends to its authentic or close to authentic reproduction, complete transmission on the stage of a unique local tradition, unique timbre and manner of execution. It is emphasized the need to direct the stage activities of folk groups to the audience's attraction to folk culture. As the most effective method, the practice of direct contact with the audience hall is analyzed, and its maximum participation in the folklore show – an ethnographic or folkloristic concert. The pursuit of this kind of activity requires artists to freely master the art of stage communication, as well as extraordinary folk knowledge and skills.

Performing on the stage submits folklore to the laws of stage performing arts, in particular, during the stage performance of folklore, the situation of performance becomes double: on the one hand, it is the relationship between performers and spectators, on the other hand, it is a simulated on-stage situation of everyday performance. It is necessary to try to bring the real folk material to the first performance plan, which has not undergone the previous author's processing. Author's processing should not radically change the source. One thing is important – the scene should be true. Today, at the time of various cultural transformations, the professional approach to the question of stage interpretation of folklore and its subsequent broadcasting is extremely important.

Key words: folklore, folklore group, authentic group, scene, interpretation, secondary performance, oral tradition, traditional culture, folklorism.

УДК 81.4:398.8

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-28>

Сінельнікова В.В.,

канд. іст. наук,
доцент кафедри музичного мистецтва
Київського національного університету
культури і мистецтва

Сінельніков І.Г.,

заслужений працівник культури України,
доцент кафедри музичного мистецтва
Київського національного університету
культури і мистецтва

Постановка проблеми в загальному вигляді.

У сучасних умовах значних видозмін трансляції традиційної культури все частіше фольклорно-етнографічні колективи та фольклорні ансамблі, різноманітні фольклористичні формації прагнуть до втілення народної пісні в яскравій театральновидовищній формі, яка інколи, в умовах сцени, потребує оброблення / інтерпретування оригіналу. За такого підходу до фольклорного джерела головне – не спотворити його глибинних змістовних і смислових основ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання дослідження, збереження, опрацювання й інтерпретування фольклорної спадщини порушувалися неодноразово відомими фольклористами й етнографами сучасності, зокрема назовемо імена І. Земцовського, С. Грици, А. Іваницького, В. Щурова, А. Кабанова, А. Мехнецова, Ю. Рибак, Г. Сисоєвої, В. Осадчої, І. Павленка, Р. Слюжинскаса, Р. Кірчова й інших. Опосередковано ця тема розглядалася нами в кількох попередніх розвідках.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Процес сценічної інтерпретації традиційного музичного твору – складного явища, оснований на «дешифруванні» виконавцем – колективом, солістом – авторського / автентичного замислу, закладеного у творі, і «створенні «нового» змісту, що поєднує в собі як особистий творчий досвід і художні переваги виконавця, так і естетичні тенденції сучасної йому епохи» [4] (тут і далі переклад укр. мовою авт. – В. С., І. С.), сьогодні перебуває на периферії інтересів дослідників – фольклористів. У цьому питанні яскраво експериментують сучасні фольклористи-практики: назвемо метод фольклорних вистав, що розробила й активно пропагує керівник воронезького фольклорного ансамблю «Воля» Г. Сисоєва, а також численні експериментування з фольклорним музичним матеріалом відомого українського режисера і продюсера В. Троїцького.

Мета статті – окреслити основні сучасні тенденції і форми інтерпретування традиційного музичного матеріалу в умовах сценічної діяльності автентичних і фольклористичних колективів.

Виклад основного матеріалу. Останніми роками зростає зацікавленість виконавців до фольклорного матеріалу. Різні за складами вокальні колективи – фольклорні і вокально-інструментальні ансамблі, народні хори, ансамблі народної пісні та танцю, новітні формації – електро-фольк-групи, етно-хаос-групи, фольк-рок-групи й інші – усе частіше включають у свій репертуар справжні народні твори. Це бажання є цілком позитивним, однак така робота має ґрунтуватися на вивченні законів розвитку народної творчості і поглибленому аналізі фольклорного матеріалу. Цілком розділяємо біль відомого етномузиколога Г. Сисоєвої, яка, аналізуючи сучасні експерименти зі співочою автентичною традицією, зазначає: «<...> Що почула в селі, і те, що чула зі сцени, – дві різні культури <...>, де, на якому етапі втрачається ось це народне, селянське? Чому на сцені воно перетворюється на лубок?» [3]. Переконані, що для уникнення перетворення на сцені фольклорного матеріалу на «лубочну» культуру процес засвоєння і подальшого інтерпретування традиційного музичного матеріалу сучасними виконавцями повинен передбачати безпосереднє спілкування з майстрами – знавцями народної пісні, коли є можливість слухати живі розмовні інтонації, спостерігати побут і звичаї, бачити традиційні строї, запам'ятовувати манеру поведінки. Окрім цього, не потрібно виключати такі види роботи, як: прослуховування фонозаписів пісень, вивчення різноманітної – краєзнавчої, етнографічної, художньої – літератури, праць із музичного та прикладного мистецтва, що сприятиме глибокому зануренню у зміст обраних для виконання пісень, розумінню часу й умов їх побутування,

формуванню у виконавців необхідних образних асоціацій.

Отже, «музичний фольклор – це специфічна мова традиційної національної культури, що відрізняється наявністю знакової та символічної інформації, пов'язаної з етнографією і предметами матеріальної культури, і об'єднує їх у єдиний синкретичний комплекс» [4]. Усе це зумовило семантичну насиченість фольклору, його роль інтегратора, потужного системоформуючого чинника традиційної культури. Із часом зміни соціокультурного мислення народу змінили також його духовні потреби, фольклор став не побутовою необхідністю, а мистецтвом, що виноситься на сцену. Це стало передумовою брендування народнописених – автентичних і фольклористичних колективів і солістів, серед яких назвемо ансамбль «Древо», с. Крячківка, що на Полтавщині, й однойменний ансамбль під керівництвом відомого українського фольклориста-практика Є. Єфремова Київської консерваторії; автентичних виконавців – солістів Уляну Кот, Данію Чекур, братів Тафійчуків, ансамбль «Берегиня», с. Козацьке, що на Чернігівщині, ансамбль «Любарчанка», с. Любарці, Київщина, ансамбль «Бовсунівські бабусі», с. Бовсуни, Житомирщина, та багато інших.

Виконання народної пісні, обряду чи танцю на сцені, безперечно, є одним з ефективних способів пропаганди фольклорних традицій. Однак перенесення фольклору на сцену завжди є важким процесом, адже сценічний варіант фольклорного твору відірваний від інклюзивного – справжнього – середовища його народження, розвитку і побутування. Підкреслюємо: сцена – це не форма побутування фольклору, а форма його показу. Те, що сценічна форма фольклору не є для нього природною, яскраво демонструють концертні виступи автентичних виконавців на фестивалях, конкурсах-оглядах, на телебаченні. Розділяємо думку відомого литовського фольклориста Р. Слюжинскаса, який ставить риторичне запитання: «Усі види музичного виконання на сцені <...> мають свої особливі стандарти. Під час підготовки фольклорної програми на сцені ми повинні підігнати увесь репертуар у рамки чіткого часу і певної послідовності. Ми зобов'язані показувати тільки цікаві для глядачів і слухачів твори. <...> традиційні фольклорні виконавці повинні уявити себе артистами сцени. Вони повинні повернути обличчя за правилами сцени, говорити, співати й виконувати музику досить голосно, посміхатися або плакати відповідно до заздалегідь запланованої програми. Які ще жажливіші для них запити ми можемо їм запропонувати? Чи правильна це перспектива еволюції фольклору?» [2, с. 20].

Окрім виступів на сцені носіїв традиції в так званих етнографічних концертах, існує ще безліч видів сценічного втілення фольклорних форм. Виділимо

дві основні тенденції: перша визнає умовне зображення фольклору, друга прагне до його автентичного чи наближеного до автентичного відтворення. Усі фольклорні колективи баланують між цими двома напрямками, з'ясовувати, що правильно, у наш час немає сенсу. Адже кожний із цих напрямків має свою нішу, що зумовлено різними виконавськими завданнями й орієнтуванням на різного слухача. На жаль, у цьому процесі існують і перекоси – маємо на увазі жанр популярних свого часу «лубочних» за змістом діяльності, репертуарною політикою та зовнішнім виглядом народних хорів, культура яких активно насаджувалася в аматорському мистецтві колишнього Радянського Союзу у другій половині ХХ ст. Д. Покровський говорив про такі колективи з болем: «Яскраво розмальовані, стилізовані під «справжню манеру співу», вони розважають туристів «національною самобутністю». Народна культура, зведена до «кітч», на продаж – хіба це не найогидніше створення сучасного світу?» [5].

Отже, сценічне втілення фольклору є проблемою, яка найбільш гостро постає перед виконавцями і керівниками колективів. Для колективів, що обрали шлях умовної подачі фольклорного матеріалу, ситуація зрозуміла. За багато десятиріч діяльності державних ансамблів пісні і танцю, народних хорів історично сформувалася система їхньої роботи з музичним матеріалом, відпрацьовані методи роботи над звуком і тембром. Вимоги до оброблення фольклорного матеріалу наближають його (звук і тембр) до академічного хору. Отже, цей самостійний напрям використовує фольклорні джерела як «матеріал» для власної творчості.

Інша ситуація в тих колективах, які прагнуть до етнографічної достовірності, так званої автентичності. Тут не існує єдиних принципів роботи, немає чітко прописаного методичного підґрунтя. Багато що досягається керівником інтуїтивно. У більш вигідній ситуації – ті колективи, які називають себе етнографічними. У них є безпосередній досвід спілкування з народними виконавцями – носіями традиційної культури, які володіють традицією від народження і часто складають колектив. У них є розуміння спадкоємності у творчості. Набагато більше проблем мають колективи власне фольклорного спрямування, що працюють у містах. Тут важливу роль відіграє об'єм знань про фольклор, яким володіє керівник колективу, те, як він подає матеріал учасникам колективу: це може бути прослуховування етнографічних записів, перегляд більш пізніх відеозаписів, можливо, і фольклорна експедиція. Зрозуміло, коли готується концертний виступ, потрібно враховувати умовності: штучно створені сценарії, купюри у виконанні тощо. Іноді це неминуче. Однак прагнути максимально повно передати саме унікальну локальну місцеву тра-

дицію, саме її – цієї традиції – унікальний тембр, манеру все ж таки необхідно.

Загостримо увагу ще на одному аспекті: як демонструє практика, багато керівників самодіяльних колективів мало використовують етнографічний матеріал, працюють лише з готовими номерами з репертуару державних колективів без урахування особливостей свого виконавського складу, його творчих можливостей. Таке копіювання творів має наслідком одноманітність пісенного репертуару і втрату колективом власного творчого обличчя. Робота керівника наполовину складається із творчого освоєння, осмислення народної традиції, грамотного професійного використання її з урахуванням можливостей виконавського складу колективу, поповнення репертуару новими самобутніми творами. Уміння керівника знайти яскравий, самобутній етнографічний матеріал, пристосувати його для виконання повинно мати наслідком зацікавленість і захопленість учасників колективу, забезпечити необхідну свободу і комфортність артистам на сцені, що позитивно відобразиться на сприйнятті цього твору слухачами.

Мистецтво імпровізації та спілкування в народному виконавстві відображає два творчі рівні: колективний та індивідуальний. Сучасній публіці цікавіше спостерігати за інтерпретацією фольклору на сцені, аніж власне сам фольклор, – на жаль, це є безперечним фактом. Як і те, що нові форми і методи професійного мистецтва багато в чому є більш розвинутими, ніж фольклорні. Безсумнівно, сьогоденний час – це «час пошуку експериментів, яким передував довгий період етнографічних досліджень і спроб відтворення на сцені польових записів, робота над реконструкцією пластів співацької культури з усіма її компонентами, тому саме сьогодні різноманітних форм набуває вторинне виконавство фольклору» [4]. Сьогодні народну музику засвоюють і виконують вокальні й інструментальні колективи, солісти – співаки й інструменталісти різних напрямів. Водночас кожне штучне відтворення фольклорного оригіналу пов'язано із творчими знаннями і навиками інтерпретаторів, що неодмінно видозмінює першоджерело. Прояви так званого фольклоризму і неofольклоризму в музичному житті сприяють збереженню національного підґрунтя мистецтва і дозволяють долучити до народної музики широке коло глядацької аудиторії. У цьому, на наш погляд, полягає важлива суспільна роль таких експериментів.

Отже, фольклор як традиційне мистецтво виявляється функціонально обмеженим у сценічних умовах. Переконані, що сценічна діяльність фольклорних колективів має бути спрямованою на залучення глядацької аудиторії до народної культури. Найбільш ефективним методом може бути

практика прямого контакту із глядацькою залю, максимально можлива її участь у фольклорній виставі – етнографічному або фольклористичному концерті: глядачів просять стати учасниками гри або танцю, відгадати загадки або пригадати прислів'я, приказки, вивчити і, як результат, виконати разом з артистами пісню тощо. Цей метод активно використовується сучасними фольклорними і фольклористичними колективами України, що знаходить живий відгук в аудиторії в нашій країні, у Європі, Америці, куди спрямовані фестивально-гастрольні подорожі українських фольклористичних формацій. Здійснення такого роду діяльності потребує від артистів вільного володіння мистецтвом сценічного спілкування, а також неабияких фольклорних знань і вмінь. Це спілкування, зауважимо, відбувається водночас на двох рівнях: власне в самому виконавському колективі між його учасниками, а також між артистами і глядачами.

Виконання на сцені, природно, підпорядковує фольклор законам сценічного виконавського мистецтва. Розмикається коло фольклорної замкнутості виконання, з'являється спілкування типу «артист – глядач». Публіку необхідно зацікавити, дійство на сцені повинно привернути її увагу. Справити враження – це головне завдання будь-якого видовищного виду мистецтва. Глядач має бути причетним до дії на сцені. Це інтуїтивно відчують народні виконавці, що беруть участь в етнографічних концертах, а також учасники фольклористичних колективів під час своїх сценічних виступів. Залежно від ситуації й умов виконання вони діють – творять, співають по-різному, роблячи свого роду редагування музичного тексту.

Ідея і мета збереження традицій пісенного фольклору потребує бережливого ставлення до традиції, до музики предків, що є сьогодні однією з найважливіших умов роботи сучасних музикантів, фольклорних ансамблів і солістів, як професійних, історично сформованих концертних одиниць, так і аматорів, створених під час навчального процесу в закладах вищої музичної освіти. Адже з розвитком технічних можливостей сцени успіху виконання на ній фольклорного твору сприяють не лише вокальні дані виконавця, але й видовищність сценічного оформлення, світова палітра концерту, оригінальне сценографічне рішення вистави / концерту. Зрозуміло, що ті колективи, які називають себе театрами пісні або фольк-театрами, театрами народної музики, повинні нести зі сцени високе мистецтво. Для цього необхідно володіти як професійними вокальними і хореографічними навиками, так і всім обсягом знань про театр, сценічне мистецтво, щоби за допомогою прийомів і виразних засобів, які використовують виконавці, – костюми, декорації, світло, колір, хореографія, рухи на сцені – досягти необхідного

результату – професійного сценічного втілення традиційного музичного матеріалу.

Необхідно визначити кілька моментів, що допоможуть якнайвигідніше презентувати фольклорний матеріал на сцені. По-перше, необхідно знати сценічні закони і розуміти важливість їх дотримання, передусім розмежування на артистів і глядачів. По-друге, необхідно розуміти непричетність виконавців до фольклорного матеріалу, який створений і побутує незалежно від них: для виконавців фольклорний матеріал є справжнім витвором мистецтва. Що потребує від них дотримання третьої умови: глибокого проникнення у специфіку фольклорного матеріалу як текстову – музичну, літературну, так і виконавську, а також вивчення умов побутування фольклорного твору, що дасть можливість урізноманітнення форм його сценічної реалізації.

Повернемося до терміна «ситуація виконання», що для побутового виконання має велике значення. Це поняття включає в себе місце, час виконавської події, склад її учасників, мету виконавського процесу. Під впливом цих компонентів модель фольклорного твору може реалізовуватися по-різному. Те саме відбувається і під впливом сценічних законів, адже сценічне виконання характеризується наявністю постійної мети виконання – вразити, якнайкраще презентувати. Отже, під час виконання на сцені редагуванню може бути піддана і мелодія фольклорного твору, і його текст, і атрибутика. Наприклад, у побуті пісня триває стільки, скільки це необхідно для обряду, тривалості танцю тощо. Її функція, значення і зміст заздалегідь відомі безпосереднім виконавцям і учасникам виконавської дії. У сценічному варіанті всі змістовні складові частини мають створити ясний, конкретний, закінчений образ, виконання повинно мати чітку лінію, призначену для можливого сприйняття пасивним, відносно необізнаним у традиційній культурі глядачем. У такому разі виконавець відіграє роль драматурга, частково стає творцем майбутньої «вистави».

На сцені можлива трансформація жанру, традиційний виконавський склад також може змінюватися. У цьому процесі не можна вбачати щось нехарактерне для народної творчості, адже такі явища відбуваються і в побуті, у процесі його історичного розвитку. Зрозуміло, що під час сценічного втілення фольклору ситуація виконання стає подвійною: з одного боку – це стосунки між виконавцями і глядачами, з іншого – це начебто змодельована на сцені ситуація побутового виконання. Тут ми можемо виокремити кілька таких моделей, зокрема: театральну, коли виконавцями на сцені демонструється епізод обряду або весь обряд, побутова сценка. Діалектна модель – з активною увагою виконавців на збереженні контексту співацького стилю, манери. Не залишимо

поза увагою зовнішню виконавську модель – костюм, декорації, певна атрибутика. Назвемо також жанрову модель – з акцентуванням виконавцями на якомусь жанрі фольклорної традиції. Жанр багато в чому визначає можливості інтерпретації фольклорного твору. Жанром визначається динамічність виконання, тип інтонування, особливості виконавського спілкування й адекватний контекст – ситуація виконання.

Завданням колективів, які пропагують фольклор – на сцені та поза нею, – є сприйняття і наслідування головної риси народного мистецтва: творче переосмислення, історичні зміни і розвиток традиції. Традиції існують суто в безперервній динаміці, вони мінливі, як і саме життя. Традиція – це вічний рух і зміни. Однак необхідно намагатися вивести на перший виконавський план справжній фольклорний матеріал, який не зазнав попередньої авторської обробки. Авторська обробка не повинна докорінно змінювати першоджерело, наближуючи його до усереднених потреб глядацької аудиторії.

Під час перенесення фольклору на сцену необхідно зважати на закони, відпрацьовані драматичним мистецтвом. Значної режисерської роботи потребує інтерпретація традиційних обрядів і сцен народних гулянь, адже в них поєднуються всі види народного мистецтва: пісня, танець, драматична дія. Тому перед керівником фольклорного і фольклористичного колективу висувуються як хормейстерські завдання, так і вимоги знань законів театралізації. По-перше, це формування художнього образу через виявлення конфлікту, який проявляється у взаєминах героїв поетичного тексту, в їхніх особистих переживаннях. По-друге, це організація сценічної дії через систему виразних засобів театрального мистецтва.

Одним із важливих засобів вираження змісту народної пісні може бути мізансцена, що являє собою неперервний ланцюжок логічних дій, розташування і рух виконавців у той чи інший момент дійства. Мізансцена дає можливість діючим особам – виконавцям – через зовнішні прояви виразити свої взаємини і душевний стан. В основі мізансцени завжди лежить завдання, яке ясно усвідомлюють виконавці і вирішують через свої внутрішні та зовнішні дії. Сценічне рішення народної пісні може бути виражено як статичними, так і рухливими мізансценами. Це може бути театралізація дії за конкретним сюжетом, хореографічна постановка або статична мізансцена, що зберігається протягом виконання всієї пісні.

Звертаючись до багатющого спадку пісенного фольклору, народнопісенні колективи мають справу з надзвичайно яскравим самобутнім матеріалом, який синтезує в собі музику, спів, танок,

дію. Цей матеріал дає виконавцям можливість творчо розкритися і у співі, і у свідомому інтонуванні слова, у пластиці рухів, міміці. Відомо, що сценічні жести бувають механічними, емоційними і логічно осмисленими. Василь Верховинець наголошував: «<...> Було б дуже бажано, щоб балетмейстери ознайомилися зі справжніми народними рухами і не примушували б артистів виконувати викрутаси своєї фантазії» [1, с. 127]. У разі театралізації народної пісні ця думка видатного українського етнографа і фольклориста також є влучною – і стосовно сценічних рухів, і щодо співу. Важливим є одне – на сцені має бути правда. У роботі над піснею потрібно завжди пам'ятати, що форма її постановки на сцені є вираженням змісту пісні. Вони мають бути настільки органічно злитими, що відділити форму, означало би знищити зміст, і навпаки. Це значна і кропітка праця.

Висновки. У підсумку можемо стверджувати, що інтерпретація народної пісні, зокрема сценічна, пройшла кілька етапів становлення й історичного розвитку. Фольклорна музика існувала в різних іпостасях – як побутова культурна традиція в селі, як авторська інтерпретація на сцені, тому сьогодні, у час різноманітних трансформацій культури, надзвичайно важливий професійний підхід до питання сценічної інтерпретації фольклору та його подальшого транслявання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Верховинець В. Теорія українського народного танцю. 5-те вид., доп. Київ : Муз. Україна, 1990. 150 с.
2. Слюжинская Рімантас. Видозміни у виконанні музичного фольклору: еволюція чи просто варіативність? *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв*. Серія «Музичне мистецтво». 2019. Т. 2. № 1. С. 8–21. URL: <http://musical-art.knukim.edu.ua/article/view/171783/172609> (дата звернення: 15.07.2019).
3. Столповская Н. «Воля» в душу проникает. URL: <https://communa.ru/kultura/volya-v-dushu-pronikaet/> (дата обращения: 11.07.2019).
4. Сушкова Л., Коноваленко С. Принципы интерпретации музыкального фольклора в учреждениях высшего профессионального музыкального образования. *Современные наукоемкие технологии*. 2016. № 5–1. С. 196–200. URL: www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35884 (дата обращения: 21.07.2019).
5. Сысоева Г. Фольклорное мышление и моделирование современного городского исполнителя : доклад на III Всероссийском конгрессе фольклористов. URL: <http://www.folkcentr.ru/zavkafedroj-etnomuzykologii-voronezhskoj-gosudarstvennoj-akademii-iskusstv-professor-g-ya-sysoeva-folklorное-myshlenie-i-modelirovanie-sovremennogo-gorodskogo-ispolnitelya-doklad-na-iii-kongresse/> (дата обращения: 21.07.2019).

ДО ПРОБЛЕМИ АКАДЕМІЗАЦІЇ КЛАСИЧНОЇ ГІТАРИ В СИСТЕМІ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ: ШКОЛИ, РЕПЕРТУАР ТА ВИКОНАВСЬКІ ТРАДИЦІЇ

TO THE PROBLEM OF ACADEMISATION OF CLASSIC GUITAR IN THE UKRAINIAN EDUCATION SYSTEM: SCHOOLS, REPERTUARES AND EXECUTIVE TRADITIONS

У статті окреслюється питання необхідності надання в Україні класичній гітарі академічного статусу. Наголошується на суттєвих відмінностях гітари від тих інструментів, що зазвичай викладаються разом із нею на факультетах та відділеннях народних інструментів – домри, балалайки, бандури. В якості об'єктивних критеріїв пропонується конструктивний (матеріал, з якого зроблений інструмент, розмір, клас згідно з прийнятою в світі класифікацією), акустичний критерій (джерело видобування звуку та матеріал виготовлення струни), технічні можливості (лад, поліфонічний або монодичний інструмент, способи звуковидобування, прийоми гри) та стилістичну і жанрову спрямованість (репертуар).

Підкреслюється, що гітара має свої конструктивні особливості, для неї притаманні специфічні способи звуковидобування, посадка, манера та прийоми гри. Все це вимагає індивідуалізованого підходу до викладання майстерності гри на класичній гітарі. Наголошено на тих традиціях, які пов'язані з виконавством на класичній гітарі в західноєвропейському просторі.

Наявність тривалої історії розвитку, різних національних шкіл, виникнення чималого репертуару для гітарного виконавства створили міцний базис для розвитку гітари. Чимале значення для зміни статусу класичної гітари в ХХ столітті мали здобутки А. Сеговії, який довів можливість казати про її академічний характер.

Підкреслено, що певне відставання від розвитку західноєвропейських традицій гітарного виконавства було зумовлено рядом соціокультурних та ідеологічних чинників. Проте виникли умови для переосмислення вітчизняної практики, пов'язаної з наданням вищої освіти у сфері народно-інструментального виконавства, яка була притаманна для минулого століття та зміни векторів викладання гітари.

Ключові слова: класична гітара, академічний статус, виконавство, гітарні школи, репертуар.

The article outlines the issue of the necessity of giving to classical guitar an academic status in Ukraine. Attention is paid to the essential differences of the guitar from those instruments, which are usually taught with it at the departments of folk instruments – domra, balalaika, bandura. A number of objective criteria are proposed that will show the difference between the guitar and folk instruments.

This is a constructive criterion, that is, the material from which the instrument is made, size, class in accordance with the world class accepted. The second is the acoustic criterion, namely the source of sound extraction and string material. An important role has the technical capabilities of the instrument – its system, polyphonic or monodichal instrument, methods of sound production, techniques of the game.

The fourth criterion is its stylistic and genre orientation (repertoire). It is emphasized that the guitar has its own design features, for it is characterized by specific methods of sound production, landing, manner and techniques of the game. All this requires an individualized approach to teaching the skill of playing on a classic guitar. It is emphasized on those traditions that are associated with the performance on the classical guitar in the West European space. The presence of a long history of development, various national schools, and the emergence of a large repertoire for guitar performances has created a solid basis for the development of the guitar.

Significant importance for changing the status of classical guitar in the XX century had the achievements of A. Segovia, which proved the opportunity to talk about its academic character. It was emphasized that a certain lag behind the development of Western European guitar performance traditions was determined by a number of socio-cultural and ideological factors.

However, conditions have emerged for rethinking domestic practices related to the provision of higher education in the field of folk instrumental performances, which was inherent in the last century and the changing of the guides' teaching vectors.

Key words: classical guitar, academic status, performance, guitar schools, repertoire.

УДК 787.61

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-29>

Сологуб В.Д.,

канд. пед. наук,
старший викладач кафедри музичного мистецтва Відокремленого підрозділу «Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Гітарне виконавство в сучасній музичній культурі представлено цілою низкою напрямів, які мають свої власні та неповторні традиції. Йдеться про існування гітари як компонента народно-інструментального музикування, естрадно-джазового та класичного.

О. Кригін зазначає, що вітчизняне гітарне виконавство є результатом взаємодії різних сфер. «Гітарне мистецтво, як вагома частина вітчизняної музичної культури, являє собою синтез трьох музичних культур – національної, європейської та латиноамериканської» [3, с. 12]. Попри те, що між ними відбувається певна взаємодія, можна

виокремити абсолютно чіткі критерії, що характеризують їх як самодостатні та незалежні одна від іншої системи. До таких показників доречно віднести репертуар, сформовані школи, наявність виконавських прийомів та особливостей звуковидобування.

Хоча кожний із типів гітарного виконавства і має свою специфіку, проте перші два напрями (народний та естрадно-джазовий) гітарного виконавства мають в українському освітньому просторі індивідуально сформовані програми підготовки фахівців, а класична гітара – залишається такою, професійна освіта якої здійснюється хіба що в рамках експериментальних програм при відділеннях

народних інструментів закладів вищої освіти мистецького спрямування. Актуальним завданням є зосередження уваги на тих компонентах, які складають основу традицій гри на класичній гітарі, що ще не здобула академічного статусу в українській освіті. Ситуація вбачається такою, що потребує вирішення на законодавчому рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання становлення академічного класичного виконавства України висвітлюється в роботі вітчизняного автора О. Кригіна [3]. Основні напрями розвитку європейської гітарної музики ХХ століття окреслено в статті Дж. Шнайдера [5], більш ґрунтовно представлено в дисертаційному дослідженні Т. Іваннікова [2] та праці М. Саммерфілда [7].

Специфіку формування загальноєвропейського еталону гітарного виконавства та особливості його національних втілень висвітлено в дисертації Ф. Бернат [1]. Стильові тенденції сучасного гітарного виконавства, як класичного, так і естрадного представлено в роботі Є. Мошака [4]. Практичні рекомендації, пов'язані з вихованням виконавців спеціальності «класична гітара», надано в праці А. Ширера [6]. В окреслених працях приділено увагу здебільшого історії гітарного виконавства та творам, призначеним для гітари.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Хоча класична гітара неодноразово ставала предметом наукового інтересу в українській музикознавчій та педагогічній літературі, проте вітчизняний освітянський підхід створив інерцію сприйняття гітари як народного інструменту, що не відповідає західноєвропейським традиціям викладання. Щоб подолати цю систему, необхідно надати потрібну аргументацію, яку можна було б використати задля сприяння академізації класичної гітари в Україні.

Мета статті. Метою статті є висвітлення специфіки виконавських традицій, шкіл та наявного для класичної гітари репертуару, що виступить не лише аргументом для підкреслення самодостатності цього напрямку гітарного виконавства, але й нагальної потреби надати їй академічного статусу в Україні. Цей чинник сприятиме можливості створити принципово інші програми для підготовки класичних гітаристів у вітчизняних закладах вищої освіти мистецького спрямування.

Виклад основного матеріалу. Прагнучи зламати традицію підготовки гітаристів у лавах «народно-інструментального виконавства», варто зосередити увагу на принциповій відмінності гітари від інших струнно-щипкових інструментів. В якості об'єктивних критеріїв можна висунути конструктивний критерій (матеріал, з якого зроблений інструмент, розмір, клас згідно з прийнятою в світі класифікацією), акустичний критерій (джерело видобування звуку та матеріал виготовлення

струни), технічні можливості (лад, поліфонічний або монодичний інструмент, способи звуковидобування, прийоми гри), стилістичну і жанрову спрямованість (репертуар, оркестровий або ансамблевий, чи соло інструмент).

У класифікації музичних інструментів – системі Хорнбостеля-Закса не виокремлюється інструменти за принципом їх походження, тобто там не згадуються народні інструменти, але в них наявна класична гітара, що класифікується як хордофон.

Конструктивні відмінності між класичною гітарою та іншими «народними інструментами» (чотириструнна домра, балалайка, цимбали, бандура) є значними, адже стосуються не лише форми корпусу, кількості струн, але й принципу їх розташування. Якщо ж згадати такий критерій як матеріал струн, то на відміну від усіх хордофонів (струнно-смичкових, струнно-ударних, струнно-щипкових – арфа, бандура, домра, акустична гітара) лише класична гітара має нейлонові або карбонові струни. Відмінним є і стрій класичної гітари, що має кварттовий (кварто-терцовий) стрій, що дозволяє грати і мелодичне соло, і функцію акомпанементу. Чотириструнна домра має квінтовий стрій, балалайка прима квартово-унісонний стрій, а бандура – хроматичний.

Основними способами звуковидобування на класичній гітарі є тірандо, апояндо (для правої руки). Права рука має грати винятково пальцями (чотирма, іноді п'ятьма) щипком, причому обов'язковою є наявність нігтів певної форми, розміру та міцності. Напрямок щипка завжди однаковий з великим різноманіттям атаки звуку. Важливим є легато, яке призначене для лівої руки. Такі прийоми як барре, расгеадо та тамбурін використовуються на гітарі. Причому іноді барре запозичують при грі на балалайці чи на домрі, хоча він і залишається суто гітарним.

На народних струнно-щипкових інструментах застосовується інше коло прийомів гри. На домрі використовуються гра медіатором та щипком пальця, причому найбільш часто застосовується тремоло, гра ударом в один бік, гра ударом в різні боки, подвійний удар та піцкато. На балалайці застосовуються певні прийоми, подібні до домрових – перемінні удари, удар великим пальцем. Гра на бандурі має ще більш специфічні відмінності, порівняно з вище згаданими інструментами. На бандурі ліва рука виконує декілька функцій: на інструменті київського типу – підтримує інструмент та грає на басових струнах (на грифі), харківського типу – грає по всьому діапазону інструменту, як і права. Відрізняється положення рук, прийоми гри та ряд інших чинників.

Кажучи про класичну гітару, необхідно звернути увагу на певні історичні аспекти, які демонструють наявність сталої традиції такого типу виконавства. В системі професійного академічного музику-

вання, що була представлена в країнах Західної Європи, існувало чимало виконавців, які утворювали цілі школи. Причому для доби Відродження було характерним те, що, досить часто композитори були одночасно і віртуозними виконавцями.

«Так, істотною особливістю гітарної музики, яка закладена в самих її витоках, є органічне поєднання композитора і виконавця в одній особі, в результаті чого в творчій постаті гітариста виявляються суміщеними функції автора музики і її виконавця. Ця якість є характерною для більшості інструментальних європейських традицій, і саме досконале знання технічних і художньо-виражальних можливостей свого інструменту завжди дозволяло композитору найбільш повно і абсолютно втілити свій художній задум і ідеальні уявлення про звуковий вигляд «свого» інструменту» [4, с. 704]. Традиція досить довго була константною, характеризуючи творчість і діячів ХХ-ХХІ століття, які поєднували композиторську та виконавську роботу.

Якщо говорити про наявні школи гітарного виконавства, то історично склалися іспанська, англійська, італійська, французька, німецька школи. Саме в рамках іспанської музичної культури інтерес до гітари був незмінним, причому навіть у той період (наприкінці ХVІІІ – початок ХІХ століть), коли в інших країнах вона почала поступатися місцем фортепіано. Завдяки іспанському майстру Антоніо де Торресу виникає класична гітара сучасного типу.

Так само іспанські автори та викладачі Д. Агуадо та Ф. Сор створюють «Школи для гітари», де було запропоновано два типи звуковидобування – подушечками пальців та нігтями. Ці дві традиції було узгоджено провідним виконавцем-гітаристом А. Сеговією, який вирішив використовувати обидві, керуючись тим, що є більш належним в конкретному музичному творі. «Розроблена ним техніка гри на гітарі спрямована на використання цих обох методів в залежності від музичного контексту та конкретної композиційної семантики, що має значення при створенні художнього образу.

Оцінивши переваги «нігтьового засобу» звуковидобування, що забезпечує більш потужний і якісний звук (це дало можливість забезпечити виступи перед величезною аудиторією), він добився неперевершеної майстерності гри, розкривши грандіозний потенціал сольного гітарного виконавства ХХ століття» [1, с. 38].

В ХХ столітті працювало чимало виконавців-гітаристів, зокрема Ф. Таррега, М. Льобет, Е. Пухоль, А. Сеговія, а також видатні композитори, в творчому спадку яких є багато гітарних творів: Х. Родріго, Ф. Морено-Торроба, Ф. Момпу, М. Понсе, М. Кастельнуово-Тедеско. А. Сеговія вказував на те, що основні завдання його творчого шляху були пов'язані з донесенням необхідності іншого погляду на класичну гітару як на інстру-

мент, що придатний не лише для розважальної чи суто фольклорної музики. Гітара стала інструментом, для якого писали високоякісні твори провідні композитори, був здійснений вплив на авторитетів в консерваторіях та музичних академіях, які сприяли включенню навчання гри на гітарі в програми навчальних закладів на тих же правах, що й на скрипці, віолончелі, фортепіано.

Англійська гітарна школа була досить рано започаткована, в ній проявилися впливи італійської та іспанської культур. Зокрема, ще в 1806 році вийшла друком збірка гри на шестиструнній гітарі С. Боттона, але до цього часу вже виникали аналогічні збірки для п'ятиструнної гітари Ф. Чабрана. В 1819 році в Англії вийшла «Інструкції для іспанської гітари» Ч. Сола. З'явилася праця Анеллі "New Method For The Guitar", в якій зазначалося, що саме звук утворює необхідний аспект гри на гітарі, і для виникнення потрібного звуковидобування на гітарі вкрай важливим є дотримуватись правильної постанови, оптимальної напруги пальців рук.

Англійська гітарна музика розвивалась і за рахунок впливу лютневої музики. Провідне значення відігравали такі виконавці, як Дж. Брім, Джон Вільямс, Д. Рассел, П. Голбрайт, серед композиторів чималу роль мають твори Б. Бріттена, У. Уолтона, Дж. Дюарта.

Важливими є розробки Анеллі, адже саме гітара, порівняно з іншими струнно-щипковими інструментами, має ряд суттєвих відмінностей, пов'язаних із звуковидобуванням. Після того, як видобуто звук на класичній гітарі, він згідно законам фізики лише зменшується. Цей чинник, а також поліфонічність, яка притаманна творам для класичної гітари, є показниками, через які цей інструмент вважається найбільш складним у виконавському та технічному сенсі.

Якщо на домрі чи ксилофоні можна за рахунок тремоло подовжити звук, при гри на класичній гітарі тривалість звуку залежить як від професіоналізму виконавця, так і деяких супутніх чинників: від конструктивних особливостей (матеріалу, з якого виготовлена гітара) інструменту, якості і матеріалу струн, нігтів. Це те, що ускладнює, подовжує процес освоєння інструменту і абсолютно не збігається з циклом підготовки виконавців на народних інструментах і зі специфікою їх підготовки. Виникає ряд теоретичних робіт, присвячених класичній гітарі, зокрема праця "The Classic guitar, its evolution, players and personalities since 1800" [7] М. Саммерфілда, яка згодом неодноразово перевидавалася. В ній автор приділив увагу не лише історії становлення саме класичної гітари, а й представив в ній досягнення гітаристів-виконавців з усього світу, які сприяли просуванню та популяризації інструменту.

Італійська школа розвивалася завдяки діяльності таких виконавців, як К. Маркіоне, А. Дезидеріо,

О. Гілья, М. Ганджі, К. Доменіконі. Французька школа, яка була серед витоків зародження гітарного виконавства професійного рівня, також представлена чималою кількістю творів провідних композиторів ХХ століття – представників «Французької шістки», К. Дебюссі, П. Булеза та інших. Серед виконавців царини французької гітарної музики можна згадати Р. Дьенса, композитора-гітариста Ф. Кленьянса.

Німецька гітарна школа була представлена іменами К.Г. Шейдлера, Й. Кюффера, Й. Вельтмюллера. Яскраво проявили себе такі гітаристи, як Г. Альберт, З. Беренд. Багато з них поєднували композиторську діяльність, виконавську та організаторську, виступаючи в якості ініціаторів різноманітних фестивалів та конкурсів.

У Польщі також склалась міцна школа гітарного академічного виконавства: М. Дилла, Л. Куропачевський, В. Громоляк, Т. Завіруха, К. Пелех, Р. Хорна, М. Пасечний. Т.Іванніков наголошував, що ряд з них проявили себе також і у композиторській творчості. «Так, наприклад, гітарні опуси В. Сморовінського здобули визнання не тільки серед гітаристів Польщі, але й далеко за її межами» [2, с. 303].

Чимале значення набуло перенесення гітари в сферу авангардної музики в західноєвропейській культурі ХХ століття. Вже на початку 1900-х років вона використовується як соло, так і у складі ансамблів. Надзвичайно показовим є звернення до гітари у творах А. Шенберга («Серенада»), А. Веберна («Оркестрові п'єси», «Три пісні для оркестру», «П'ять п'єс для оркестру», опера «Воцтек» та інші).

Ф. Бернат у дисертаційному дослідженні зазначає, що внаслідок аналізу специфіки розвитку різних західноєвропейських шкіл можна зробити висновки, пов'язані із наявністю єдиного виконавського еталону гри на класичній гітарі. Крім цього, в європейському просторі гітара має статус концертного інструменту. Все це породжує виникнення творів складного авангардного характеру, які в жодному разі не мають відношення до народної культури, що засвідчує сприйняття композиторами гітари на рівні з іншими «академічними інструментами».

«Пріоритет віртуозності, але, поряд з цим – включення речитативної та вокальної стилістики; відтворення на гітарі неокласицистської (Іспанія, Велика Британія), авангардової (Німеччина, Франція, Велика Британія) естетики, поєднання усталеного щодо гітари класико-романтичного амплуа з експериментаторством (Франція, Італія, Німеччина), національною специфічністю (що виражалося у тембровій характерності та різнобарвності) та впливами старовинного типу музикування (ренесанс, бароко)» [1, с. 58–59].

Що ж стосується вітчизняної традиції гітарної музики, то за радянських часів хоча й відбувалась

підготовка гітаристів, проте вона здійснювалась на народних відділеннях досить часто викладачами, які були професійними виконавцями на інших інструментах, але викладати вони мали й інші, споріднені з ними, здійснюючи універсалізацію прийомів гри. На тому етапі цього було достатньо для того, щоб гітарне виконавство взагалі було наявне у вітчизняній культурі, проте цього замало.

В сучасній українській музиці існує чимало професійних гітаристів, які поєднують виконавську, викладацьку та наукову діяльність, обґрунтовуючи актуальні розробки в сфері гітарного виконавства та просуваючи його у практичному розрізі: О. Бойко, С. Гриненко, В. Жадько, Т. Іванніков, В. Паламарчук, В. Сологуб, А. Ялоза та ряд інших. Їхній творчий потенціал дає можливість готувати професійних виконавців у напрямі «класична гітара», який доречно здійснювати за новими освітніми стандартами.

У західноєвропейській культурі сформувались виконавські школи, що супроводжувалось виникненням методологічних розробок. З'явилося чимало творів, які трактували гітару не у «народному ключі», а як серйозний інструмент, що доречний і в авангардній музиці. Виник ряд творів, які демонструють можливості гітари у різних складах. «Протягом 50-х років гітара грала різноманітні ролі в сольній, ансамблевій та оркестровій музиці композиторів всієї Європи. Сольний репертуар відрізнявся широким діапазоном різноманітності: від важких «Суон-ноктюрнів» Петрассі (1959) і помірно атональних «Тре Пецці» Бартолоцці (1952), Сюїти Ернста Кренек (1957) до елегантно простоти «Сарабанди» Пуленка (1960), «Сеговіани» Мільхауда і майже латинської сонатини Леннокса Берклея (1958)» [5].

Якщо порівняти традиції написання репертуару для гітари та для домри, то домровий репертуар виникає лише в ХХ столітті, причому здебільшого його авторство належить російським та українським композиторам. Іншу частину становить переклад творів, написаних у більш ранній період для інших інструментів (скрипки, мандоліни). Натомість твори для класичної гітари мають широкую географію, давно ввійшли в академічний простір інших країн, причому їх створюють не лише композитори-гітаристи.

Висновки. Питання самодостатності гри на класичній гітарі потребує висвітлення, адже відсутність академічного статусу у класичної гітари в Україні може створити ситуацію відтоку потенційних студентів, які зможуть реалізувати власний потенціал у чисельних закордонних навчальних закладах, де спеціальність «класична гітара» викладається в принципово іншому ключі, аніж на вітчизняній освітній ниві.

Наведена певна аргументація: наявність тривалої традиції гри на класичній гітарі в західно-

європейському просторі, існування багатьох національних шкіл, виникнення репертуару, в тому числі того, який доцільний в рамках сучасного постмодерного дискурсу. Це дозволяє вказати на академічний характер інструменту та потребу офіційно визнати його, впровадити нові освітні програми в українських вищих закладах освіти мистецького спрямування.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бернат Ф.Ф. Загальноєвропейський еталон гітарного виконавства та
2. специфіка його національних втілень. Дис... канд. мистецтвознавства: 17.00.03 / Харківський національний університет мистецтв імені І.П. Котляревського. Харків, 2019. 205 с.
3. Іванніков Т. Європейська гітарна музика ХХ століття: феноменологія творчості: дис. ... доктора мистецтвознавства: 17.00.03 / Національна

музична академія імені П.І. Чайковського. Київ, 2018. 498 с.

4. Крыгин А.И. Пути становления украинского академического гитарного искусства. *Наука. Искусство. Культура*, 2016. № 3 (11). С. 12–20.

5. Мошак Е. Стилиевые тенденции современного гитарного исполнительства. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти. Когнітивне музикознавство*. Харків : Видавництво ТОВ «С. А. М.», 2014. Вип.40. С. 702–713.

6. Шнайдер Дж. Гитара ХХ века: Второй золотой век. Гитара и лютия, 1979. № 7. URL: http://guitar.ru/articles/instruments/instruments_454.html (дата звернення 24.06.2019).

7. Shearer A. Learning The Classic Guitar: Part 1. USA: Mel Bay Publications, 2016. 160 p.

8. Summerfield M. J. The Classical Guitar: Its Evolution, Players and Personalities Since 1800. Fifth edition. UK: Ashley Mark Publishing Company, 2002. 376 p.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНІСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

METHODOLOGICAL BASES OF RESEARCH OF DEVELOPMENT OF INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL AND MATHEMATICAL SPECIALTIES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

У статті викладено авторське бачення використання сучасних науково-методологічних підходів до розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей у процесі професійної підготовки, що відповідає державним вимогам реформування освіти. Спираючись на матеріали дисертаційних досліджень та концепцію «Нової української школи» уточнено поняття «інформаційно-цифрової компетентності» і «розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей».

Виокремлено складники інформаційно-цифрової компетентності: мотиваційну – наявність мотиву опанування та цифровими технологіями, інтерес до їх використання та технологічну – наявність навичок використання найрізноманітніших інформаційних і цифрових ресурсів та технологій у професійній діяльності; інформаційно-аналітичну – наявність комплексу знань і вмінь, потрібних для реалізації ефективних способів збирання та опрацювання інформації.

Встановлено, що важливу роль у розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей у процесі професійної підготовки відіграють відповідні підходи: міждисциплінарний – інтеграція інформаційних технологій у викладанні предметних дисциплін, що сприяє якійс підготовці майбутніх вчителів; синергетичний – мотивація майбутніх учителів до застосування інформаційних і цифрових технологій у професійній діяльності і самоосвіти; діяльнісний – спрямування освітнього процесу на розвиток інформаційно-цифрової компетентності майбутнього учителя, застосування на практиці здобутих знань з інформаційних і цифрових технологій при викладанні навчальних предметів; інформаційно-технологічний – у підготовці майбутніх учителів дозволяє впровадити нові технології, методи та засоби навчання, що сприятимуть формуванню та розвитку інформаційно-цифрової технології; компетентнісний – полягає в організації освітньої діяльності, спрямованої на набуття ключових компетентностей майбутніми учителями, зокрема інформаційно-цифрової компетентності.

Ключові слова: інформаційно-цифрова компетентність, розвиток інформаційно-цифрової компетентності, майбутні вчителі

природничо-математичних спеціальностей, освітній процес.

The article outlines the author's vision of using modern scientific and methodological approaches to the development of information and digital competence of future teachers of natural and mathematical specialties in the process of vocational training that meets the state requirements for the reform of education.

Based on the materials of the dissertation research and the concept of the "New Ukrainian School", the notion of "information and digital competence" and the development of information and digital competence of future teachers of the natural and mathematical specialty "are specified".

The components of information and digital competence are allocated, namely: motivational – the presence of the motive of achieving the goal, readiness and interest in the work, statement and awareness of the goals of information activities; technical – availability of skills in the use and application of a huge amount of various information and digital resources and technologies; informational and analytical – the availability of a set of knowledge and skills necessary for the implementation of effective ways of collecting and processing information.

Appropriate approaches play an important role in the development of information and digital competence of future teachers of natural and mathematical specialties in the process of professional training: interdisciplinary – the integration of information and digital technologies in the teaching of subject disciplines, which contributes to the qualitative training of future teachers; synergistic – motivation of future teachers to apply information and digital technologies in professional activity and self-education; activity – the direction of the educational process on the development of the information and digital competence of the future teacher, the practical application of the knowledge gained from information and digital technologies in the teaching of educational subjects; informational and technological – in the preparation of future teachers, it is possible to introduce new technologies, methods and means of training that will facilitate the formation and development of information and digital technology; Competency – is to organize educational activities aimed at acquiring key competences of future teachers, in particular, information and digital competence.

Key words: information and digital competence, development of information and digital competence, future teachers of natural and mathematical specialties, educational process.

УДК 378.147:[37.091.12-

051.5]:[005.336.2:004]

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-30>

Стома В.М.,

аспірант кафедри інформатики
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С.Макаренка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасна освіта розвивається під впливом інформаційних технологій і надшвидкого впровадження інновацій. Це обумовлює потребу перегляду методологічних основ до підготовки вчителя, який має вміти вдало поєднувати традиційні методи і

засоби навчання з інформаційними і цифровими технологіями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз відповідної нормативної бази (Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», «Про Національну програму

інформатизації, «Про інноваційну діяльність»; Положення про організацію навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах; Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року; Державних програм «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті й науці», «Освіта (Україна XXI століття)»; Національної доктрини розвитку освіти, Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки), навчальних планів підготовки майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей, актуальних наукових студій та розвідок виявив численні дослідження, пов'язані із: професійною підготовкою майбутніх вчителів (О. Набока, О. Семенов, М. Солдатенко та інші); використанням інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності вчителів природничо-математичних спеціальностей (В. Биков, М. Лапчик, О. Спірін, М. Шут та інші), підготовці вчителів математики до використання ІТ у професійній діяльності (В. Прошкін, О. Семенов та інші).

Водночас порівняння результатів педагогічних досліджень та вимог Нової української школи до вчителя [8] свідчить про те, що питання формування і розвитку інформаційно-цифрової компетентності залишається відкритим: не розкрито сутність поняття «інформаційно-цифрова компетентність», не встановлено, що впливає на її розвиток.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз проблеми формування й розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей дозволив підтвердити актуальність дослідження, яка базується на таких суперечностях:

1) між запитом інформаційного суспільства на якісну компетентісно орієнтовану підготовку молоді в галузі природничо-математичної освіти та недостатньою методологічною й теоретичною базою формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх вчителів природничо-математичних спеціальностей;

2) між швидким розвитком інформаційних і цифрових засобів та усталеними підходами до формування компетентностей в галузі інформаційних технологій у вчителів;

3) між поширенням серед молоді цифрових технологій та відсутності стратегій розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей;

4) між потребою розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей та відсутністю відповідних моделей такого розвитку.

Актуальним є випереджальне формування і розвиток інформаційно-цифрової компетентності

в учителів природничо-математичних спеціальностей.

Подолання виявлених суперечностей зумовлює необхідність пошуку шляхів розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей у процесі їх професійної підготовки.

Метою статті є обґрунтування методологічних основ розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей у процесі професійної підготовки.

Методи дослідження. Для реалізації поставленої мети було використано теоретичні методи: порівняльний аналіз літературних джерел, понять і теорій, який проведено для зіставлення та узагальнення різних поглядів на формування й розвиток інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. У Концепції НУШ зазначається, що інформаційно-цифрова компетентність – це впевнене, та водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні; інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, роботи з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеці; розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо) [8, с. 77].

Означення характеризує інформаційно-цифрову компетентність як складне утворення (Рис. 1.), яке слід розглядати у єдності трьох компонентів: технологічний, мотиваційний, інформаційно-аналітичний.

Під поняттям «*розвиток інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничо-математичної спеціальності*» варто розуміти системний і закономірний процес прогресивних змін особистості педагога відповідно до вимог сучасного суспільства щодо здатності ефективного застосування сучасних засобів ІКТ та цифрових технологій, достатнього рівня володіння інформаційною, цифровою й медіа-грамотності.

Тому методологічну основу розвитку інформаційно-цифрової компетентності компетентності майбутніх учителів природничо-математичної спеціальності у процесі професійної підготовки визначають відповідні підходи (міждисциплінарний, синергетичний, діяльнісний, інформаційно-технологічний, компетентнісний), принципи (систематичності, наочності, когнітивної візуалізації, науковості, нелінійності, професійно-педагогічної спрямованості навчання поєднання традиційних та інформаційних і цифрових технологій навчання).



Рис. 1. Складові інформаційно-цифрової компетентності

Міждисциплінарний підхід характеризується властивостями інтегрованості дисциплін, заснованими на перенесенні методів досліджень з однієї дисципліни в іншу. Послідовники міждисциплінарного підходу (О.А. Дубасенюк, Н.В. Кропотова, В.В. Шарко та інші) розглядають застосування його як частину загальної проблеми підвищення рівня ключових компетентностей сучасних учителів.

На практиці міждисциплінарний підхід, на думку А. Колота, реалізується за двома основними напрямками. За першого, найбільш поширеного, міждисциплінарність налагоджує зв'язки між різними науками (дисциплінами), неформально об'єднує їх, не порушуючи їхньої самостійності, унікальності, своєрідності. За другого підходу міждисциплінарність постає як реальний інструмент об'єднання наук (дисциплін), появи інтегрованих продуктів, проектів, міждисциплінарних об'єктів дослідження, подальше опанування яких є принципово важливим і для науки, і для освіти [8, с. 77]. В аспекті дослідження міждисциплінарний підхід автор сприймає як основу для інтеграції інформаційних, цифрових та педагогічних технологій, що в єдності забезпечать продуктивне подання навчального матеріалу та підготовку молодого покоління в межах середньої ланки освіти.

Синергетичний підхід заснований на використанні у педагогічному процесі сукупності ідей, понять і методів, які спрямовані на розвиток самопізнання і самореалізації майбутнього фахівця. Ідеї цього підходу у педагогічній освіті розглядали Л.В. Блінов, В.Г. Виненко, В.В. Маткін та інші. У них

закладено основи «синергетики освіти» (Г. Шеффер), розкриваються синергетичні закономірності освітньої діяльності. Авторами доведено, що синергетичний підхід ґрунтується на домінуванні в освітній діяльності самоосвіти, самоорганізації, самоврядування й полягає в стимулюючому, або збуджуючому впливі на суб'єкта з метою його саморозкриття та самовдосконалення в процесі співробітництва з іншими людьми і з самим собою [10]. Синергетичний підхід у дослідженні є майданчиком для розвитку мотиваційної складової інформаційно-цифрової компетентності через усвідомлення провідної ролі самоорганізації та рефлексії професійної діяльності через вмотивованість використовувати інформаційно-цифрові технології.

Діяльнісний підхід спрямований на організацію освітнього процесу, в якому на перший план виходить проблема самовизначення суб'єктів освітнього процесу. Цей підхід у педагогічній освіті досліджували Є.В. Бондаревська, П.Я. Гальперін, І.Я. Лернер, П.І. Підкасистий, М.М. Скаткін та інші.

Реалізацію діяльнісного підходу науковці розглядають як максимальне використання розвивальних можливостей навчальних ситуацій і досліджуваного предметного знання (Т.А. Ратт); організацію активної діяльності студентів, орієнтованої на зміну рівня їх творчого професійного мислення, професійної компетентності (Р.П. Гуцалюк) [14].

Інформаційно-технологічний підхід – специфічно-сучасний засіб пізнавальної та практичної діяльності, який концентрує увагу майбутнього

вчителя і на вивченні та використанні, інформаційного аспекту будь-яких явищ та технічну сторону застосування інформації у професійній діяльності. Інформаційно-технологічний підхід до навчальних занять забезпечує облік міжпредметних зв'язків, дозволяє активізувати роботу студентів за допомогою вільного володіння інформаційними технологіями, підвищує продуктивність навчання і соціально-професійну адаптацію майбутніх фахівців.

Автор погоджується з Л.Г. Васильєвою, що інформаційно-технологічний підхід полягає в максимальному використанні в освітньому процесі новітніх технологій пошуку та використання наявної в сучасному світі знаннєвої інформації [2].

На думку Є.В. Карутіна, інформаційно-технологічний підхід у професійній освіті дозволяє впроваджувати концепцію безперервної освіти.

Компетентнісний підхід має на меті не інформування фахівця, а формування вмінь розв'язувати проблеми, що виникають у професійній діяльності. Цей підхід у педагогічній освіті розглядали Г.П. Шевченко, Л.М. Овсієнко. А.В. Хуторський та інші.

Автор погоджується з Г.М. Шевченко, що компетентнісний підхід спрямований на всебічну підготовку і виховання індивіда не тільки в якості спеціаліста, фахівця конкретної справи, але й як особистості, що прагне до самовдосконалення, творчого розвитку і креативності, самореалізації, гуманістичного поведіння в соціумі [17].

Компетентнісний підхід у підготовці майбутнього учителя має відповідати запитам суспільства у потребі підготовки сучасного вчителя, та подолання протиріч між теоретичною підготовкою та професійною діяльністю фахівця. Беззаперечним є те, що цей підхід є ключовим в процесі модернізації усіх ланок освіти в Україні, зокрема і системи професійної освіти, саме тому висвітлення його основних положень у контексті підвищення кваліфікації педагогів є актуальною потребою часу.

Щодо принципів, то принцип *систематичності* в навчанні передбачає викладання і засвоєння знань у певному порядку, системі. Він вимагає логічної побудови як змісту, так і процесу навчання. Принцип *наочності* в процесі навчання реалізується шляхом демонстрації досліджуваних об'єктів, ілюстрації процесів і явищ; спостережень за явищами і процесами в кабінетах і лабораторіях, в природних умовах;

Принцип когнітивної візуалізації – це принцип формування освітньої технології на основі взаємозв'язку і єдності абстрактно-логічного вмісту навчального матеріалу і методів з наочно-інтуїтивними методами. Цей підхід пов'язаний із використанням когнітивних (пізнавально-сміслових) можливостей використання візуальної інформації.

Принцип *науковості* передбачає розкриття причинно-наслідкових зв'язків явищ, процесів, подій, включення в засоби навчання науково перевірених знань, що відповідають сучасному рівню розвитку науки. Він реалізується в змісті навчальних програмах.

Принцип *нелінійності* розкриває багатоваріантність шляхів розвитку майбутнього фахівця, альтернативність вибору шляхів і визначення темпу розвитку, а також необоротність процесів розвитку.

Принцип *професійно-педагогічної спрямованості навчання* полягає в специфічному застосуванні педагогічних засобів, при якому забезпечується згідно програми засвоєння суб'єктами світи знань, умінь, навичок, і успішно формується інтерес до професії, ціннісне ставлення до неї, професійні якості особистості майбутнього фахівця.

Принцип *поєднання традиційних та інформаційних і цифрових технологій навчання* у дослідженні полягає в тому, майбутній вчитель, у якого сформована інформаційно-цифрова компетентність має вміти вдало і доцільно поєднувати традиційні методи і засоби навчання з інформаційними і цифровими технологіями у професійній діяльності.

Ці підходи використовуються з певною метою, а тому не завжди є ефективними з позицій розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей у процесі професійної підготовки.

Висновки. У розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей важливу роль відіграють відповідні підходи: міждисциплінарний – інтеграція інформаційних технологій у викладанні предметних дисциплін, що сприяє якісній підготовці майбутніх вчителів; синергетичний – мотивація майбутніх учителів до застосування інформаційних і цифрових технологій у професійній діяльності і самоосвіті; діяльнісний – спрямовання освітнього процесу на розвиток інформаційно-цифрової компетентності майбутнього учителя, застосування на практиці здобутих знань з інформаційних і цифрових технологій при викладанні навчальних предметів; інформаційно-технологічний – у підготовці майбутніх учителів дозволяє впроваджувати нові технології, методи та засоби навчання, які сприятимуть формуванню та розвитку інформаційно-цифрової технології; компетентнісний – полягає в організації освітньої діяльності спрямованої на набуття ключових компетентностей майбутніх учителів, зокрема інформаційно-цифрової компетентності.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження можуть бути пов'язані із впровадженням моделі щодо розвитку інформаційно-

цифрової компетентності майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей у процесі професійної підготовки з використанням зазначених підходів та принципів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І. Д. Інтеграція як освітня перспектива / І. Д. Бех // Початкова школа, 2002. № 5. С. 5–7.
2. Васильева Л. Г. Информационно-технологический подход в коммуникативном пространстве учебных занятий / Л. Г. Васильева // Техническое обеспечение инновационных технологий в сельском хозяйстве: сборник научных статей Международной научно-практической конференции, Минск, 21–23 ноября 2018 г. Минск: БГАТУ, 2018. С. 591–593.
3. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи: сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. Рівне: Волинські обереги, 2012. 192 с.
4. Грабовський П. П. Результати експериментальної роботи з розвитку інформаційної компетентності вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній педагогічній освіті / П. П. Грабовський // Нові інформаційні технології в освіті для всіх: зб. праць дев'ятої Міжнар. конф., Київ 25–26 листопада 2014 р. К.: «Академперіодика» НАН України, 2014. С. 131–137.
5. Деркач А. А. Акмеологія: пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. М.: РАУ, 1993. 32 с.
6. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика: монографія / О. А. Дубасенюк. Т. 1. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 400 с.
7. Колот А. Міждисциплінарний підхід як передумова розвитку економічної науки та освіти / А. Колот // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 2014. С. 18–22.
8. Концепція «Нової української школи» [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України. 2016. Режим доступу до ресурсу: https://base.kristti.com.ua/wpcontent/uploads/2017/10/rozd_1_Oglyad.pdf.
9. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 рр. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80/page>.
10. Корбутяк В. І. Методологія системного підходу та наукових досліджень: Навчальний посібник. Рівне: НУВГП, 2010. 176 с.
11. Моргун В. Ф. Інтеграція і диференціація освіти: Особистісний та технологічний аспект / В. Ф. Моргун // Постметодика, 1996. С. 41–45.
12. Овсієнко Л. М. Компетентнісний підхід до навчання: теоретичний аналіз / Людмила Миколаївна Овсієнко. // Педагогічний процес: теорія і практика (серія: педагогіка), 2017. С. 82–87.
13. Почкунов І. Р. Підвищення якості знань здобувачів вищої освіти засобами інформаційних технологій [Електронний ресурс] / І. Р. Почкунов // «Технології електронного навчання», № 1, 2016. Режим доступу до ресурсу: <http://ddpu.edu.ua:8080/~texas/>.
14. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник. Рівне: Волинські береги, 2013. 360 с.
15. Турубара О. М. Застосування новітніх інформаційних технологій в навчальному процесі вищих навчальних закладів // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. Вип. 108.2, 2013. С. 88–94.
16. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А. В. Хуторской // Народное образование, 2003. № 2. С. 58–64.
17. Шевченко Г. П. Концептуальна сутність компетентнісного підходу: європейський вимір / Г. П. Шевченко // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України. К.: Педагогічна думка, 2009. С. 121–130.

СТРУКТУРА ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

STRUCTURE AND INDICATORS OF COMPATIBILITY OF THE ECOLOGICAL COMPETENCY OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL SCIENCES

У статті аналізуються наукові праці вітчизняних педагогів з проблеми формування екологічної компетентності особистості та визначення її компонентної структури. Виокремлено основні підходи до визначення компонентів екологічної компетентності майбутніх фахівців: мотиваційний та діяльнісний. Обґрунтовано структуру зазначеного особистісного утворення, яка опирається на методологічні основи впровадження компетентнісного підходу в процес екологічної освіти студентів природничих факультетів вищих педагогічних закладів освіти та визначено її компоненти: інформаційно-пізнавальний, ціннісно-мотиваційний, професійно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний.

Показниками сформованості інформаційно-пізнавального компонента є уміння здійснювати аналіз і синтез інформації екологічного змісту, виявляти творчу діяльність пізнавального характеру стосовно екологічних проблем та пошуку способів їх розв'язання на основі застосування здобутих знань як природничо-математичної, так і соціогуманітарної галузей.

Показниками сформованості ціннісно-мотиваційного компонента екологічної компетентності визначено рівень засвоєння студентами екологічно орієнтованих цінностей та дотримання екоцентричних морально-етичних принципів і норм у мотивації поведінки та діяльності у довкіллі. Професійно-діяльнісний компонент визначається за здатністю практично застосувати здобуті знання, вміння, досвід екологічної діяльності під час при прийнятті природобезпечних рішень у професійних і життєвих ситуаціях.

Здатність коректувати власну поведінку і діяльність в оточуючому середовищі, прогнозувати її наслідки й нести за неї відповідальність на основі саморефлексії, саморегуляції та розвитку екологічної самосвідомості виявляється у сформованості рефлексивно-оцінного компонента екологічної компетентності.

Ключові слова: екологічна компетентність, учитель природничих дисциплін,

заклад вищої педагогічної освіти, структурні компоненти екологічної компетентності.

The article analyzes the scientific works of domestic teachers on the problem of forming the ecological competency of the individual and determining its component structure. The basic approaches to determination of components of ecological competency of future specialists are highlighted: motivational and activity. The structure of the mentioned personality formation based on the methodological bases of the introduction of the competence approach in the process of ecological education of students of natural faculties of higher education institution is substantiated, and its components are determined: information-cognitive, value-motivational, professional-activity, reflexive-appraisal. Indicators of the formation of information-cognitive component is the ability to analyze and synthesize information of ecological content, to identify the creative activity of cognitive nature in relation to environmental problems and the search for solutions to them based on the application of the acquired knowledge of natural and mathematical, as well as socio-humanitarian branches.

The indicators of the formation of the value-motivational component of ecological competency are determined by the level of students' learning of environmentally-oriented values and adherence to ecocentric moral and ethical principles and norms in motivating behavior and activities in the environment. The professional-activity component is determined by the ability to practically apply the acquired knowledge, skills, experience of ecological activities during the adoption of environmental decisions in professional and life situations.

The ability to correct its own behavior and activities in the environment, to predict its consequences and to bear responsibility for it on the basis of self-reflection, self-regulation and development of ecological self-awareness is manifested in the formation of a reflexive-appraisal component of ecological competency.

Key words: ecological competency, teacher of natural sciences, institution of higher pedagogical education, structural components of ecological competency.

УДК 378.016:5

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-31>

Сяська І.О.,

канд. пед. наук, доц.,
докторант кафедри теорії
та методики виховання
Рівненського державного
гуманітарного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Впровадження компетентнісного підходу у систему вищої школи в Україні нині є актуальною проблемою вітчизняної освіти і потребує пильної уваги педагогічної спільноти. Низкою нормативних документів встановлено перелік ключових (життєвих) компетентностей, якими повинен володіти майбутній фахівець, здатний професійно виконувати поставлені завдання в умовах розвитку постіндустріального суспільства.

На жаль, екологічну компетентність не було включено до цього переліку, однак із наростанням екологічної кризи у нашій державі та й цілому світі,

підготовка екологічно освічених, компетентних фахівців у галузі збереження й охорони навколишнього середовища є актуальною й затребуваною. Відповідно потребує вивчення проблема формування екологічної компетентності випускника закладу вищої освіти, визначення основоположення підходів до встановлення її компонентної структури й показників сформованості.

Аналіз основних досліджень і публікацій.

Вивченням компонентної структури екологічної компетентності особистості займалися як зарубіжні, так і вітчизняні науковці. Так, одними із перших, хто дослідив формування екологічної

компетентності у школярів були С.В. Алексєєв, Д.С. Єрмаков (Росія), О.О. Колонькова, Л.Д. Руденко, О.Л. Пруцакова, Н.А. Пустовіт (Україна). Вчені визначили подібні підходи до встановлення компонентної структури екологічної компетентності учнів старших класів. Автори погоджуються в тому, що основоположними критеріями виокремлення компонентів екологічної компетентності є когнітивний (визначає інформаційний компонент з відповідними характеристиками екологічного мислення особистості та її загальною ерудованістю і обізнаністю стосовно сучасних екологічних проблем), мотиваційний (визначає ставлення і потреби особистості до екологічної діяльності та готовності нести відповідальність за вирішення проблем довкілля) та діяльнісний (визначає процесуально-практичний компонент та передбачає набуття практичного досвіду діяльності у довкіллі з метою його збереження і охорони).

У структурі екологічної компетентності особистості, за поглядами О.В. Гагаріна, поряд з екологічними уявленнями, знаннями про характер і ціннісні норми взаємодії людини з навколишнім середовищем і відповідно готовність здійснювати екологічну діяльність, провідне місце посідають екологічно значущі особистісні якості: гуманність, емпатійність, ощадливість, екологічна відповідальність за результати діяльності [2, с. 49].

З аналізу наукових доробок, що ведуться в галузі професійної освіти, можна констатувати, що вихідні позиції науковців у дослідженні структури екологічної компетентності майбутніх фахівців доволі різняться. Слушно зауважує О.Л. Пруцакова: «Виконання професійних обов'язків вимагає від громадянина професійної екологічної компетентності» [7, с. 134]. Зрозуміло, що спрямованість професійної діяльності зумовлює певну специфіку змісту екологічної компетентності фахівця. Це пояснює існування розбіжностей у поглядах щодо визначення структури екологічної компетентності випускників вищих закладів освіти.

О.В. Гуренкова, досліджуючи формування екологічної компетентності у фахівців водного транспорту у процесі набуття студентами системи знань про навколишнє середовище, практичного досвіду використання цих знань для розв'язання екологічних проблем та прогнозування відповідної поведінки і діяльності у довкіллі, виокремила наступні компоненти: аксіологічний (ціннісно-мотиваційний), когнітивний (знаннєво-змістовий), діяльнісно-практичний (практико-технологічний) [4, с. 126–127].

Подібний підхід у визначенні компонентів екологічної компетентності майбутніх інженерів застосувала А.Л. Хрипунова, окрім зазначених, виокремивши ще четверту складову – рефлексивну (здатність до осмислення, аналізу, само-

аналізу, самооцінки й корекції власної діяльності) [11, с. 148]. Такі ж тенденції у виокремленні структурних компонентів екологічної компетентності студентів вищих технічних закладів освіти автор знаходить у дослідженнях Л.І. Білик, О.Л. Герасимчук, С.І. Ключки, Н.Ю. Олійник, Ю.П. та інших.

У свою чергу Л.М. Титаренко у структурі екологічної компетентності студентів-біологів виокремила інформаційно-досвідну, мотиваційно-ціннісну, поведінково-діяльнісну складові, які об'єднуються в єдину систему двома чинниками – готовністю до природобезпечної діяльності і відповідальністю за наслідки власної діяльності [9, с. 15].

Особливої уваги заслуговує дослідження Л.Б. Лук'янової, яка окрім згаданих компонентів, визначила ще один досить важливий – нормативний, який передбачає засвоєння та впровадження системи екологічних норм, законів, приписів, правил щодо діяльності й поведінки кожної особистості як громадянина взагалі й фахівця зокрема [6, с. 34].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Не зважаючи на досить велику чисельність наукових напрацювань у цій галузі, проблема дослідження змісту й структури екологічної компетентності майбутніх педагогів, зокрема учителів природничих дисциплін, залишилася поза увагою, розроблена недостатньо і потребує детального вивчення.

Мета статті: обґрунтувати компонентну структуру екологічної компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Ж. Делор на засіданні Міжнародної комісії по освіті у 1996 році визначив основні освітні компетентності, які мають глобальний характер та базуються на таких положеннях: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити [5]. З того часу у вітчизняній педагогіці ведуться дискусії стосовно означення компетентності.

У контексті дослідження актуальною є думка М.С. Голованя, який виокремив основоположні підходи для трактування сутності компетентності, що визначається такими категоріями: властивість або якість особистості, здібність, здатність або готовність, сукупність знань, умінь та навичок та їх ефективне використання, досвід діяльності або відповідність вимогам діяльності. Відповідно до свого змістового наповнення компетентність особистості володіє системою функцій, які в свою чергу визначатимуть її структуру. До таких функцій М.С. Головань відносить мотиваційно-спонукальну, гностичну, діяльнісну, комунікативну, емоційно-вольову та ціннісно-рефлексивну [3, с. 5–6].

Автор доводить, що компетентність поєднує як особистісні вихідні параметри, так і практично-процесуальний механізм накопичення індивіду-

ального досвіду діяльності, оцінку й управління її результатів. Виходячи із запропонованих положень, у нашому розумінні сутнісної характеристики компетентності автор виокремлює два основних підходи: мотиваційний та діяльнісний. Мотиваційний підхід відображає компетентність як складне інтегральне особистісне утворення, сформоване емоційно-ціннісними, моральними та інтелектуально-пізнавальними складниками. Діяльнісний підхід передбачає формування особистого досвіду застосування здобутих знань, умінь і навичок у вирішенні професійних задач та розв'язанні нестандартних ситуацій із подальшим рефлексивним аналізом результатів діяльності. Означені підходи можна застосовувати і для характеристики змісту екологічної компетентності особистості.

Професійна компетентність учителя має узагальнений характер та визначається на думку авторів колективної монографії «Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика» здатністю застосовувати систему знань, умінь і навичок, здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуро-доцільні види діяльності та педагогічну діяльність на високому рівні, виявляючи свій особистісний інтелектуальний і творчий потенціал [1, с. 23].

Світове співтовариство, уряди всіх країн відчують потребу у спеціалістах із гнучким мисленням, здатних до адаптації до змінних соціально-екологічних умов та вирішення складних проблем з охорони навколишнього середовища. Саме екологічно компетентні педагоги стоять біля витоків реалізації цих задач, бо вони розвивають, навчають і виховують нове покоління з високим рівнем сформованості екологічної культури, готового до змін та забезпечення переходу до сталого суспільства.

Встановлення структури екологічної компетентності майбутнього вчителя природничих дисциплін має опиратися на методологічні основи впровадження компетентнісного підходу в процес екологічної освіти студентів природничих факультетів вищих педагогічних закладів освіти. До них автор відніс: онтологічні філософські положення про діалектичне пізнання явищ і процесів та взаємодії природи і людини, в яких обґрунтовуються ідеї коеволюції, сталого розвитку природи і суспільства; гносеологічну концепцію, яка характеризує основні етапи процесу засвоєння екологічних знань (відчуття, сприйняття, осмислення, розуміння, узагальнення, закріплення, застосування) як базису поведінки і діяльності особистості у навколишньому природному середовищі; аксіологічні положення про визнання суб'єктного ставлення до природи та непрагматичного характеру взаємодії з нею, що засноване на пріоритетності екологічних ціннісних орієнтацій; праксеологічну концепцію ефективної екологічно доцільної діяль-

ності у довкіллі, займання активної екологічної позиції в процесі вирішення професійних і життєвих ситуацій [8, с. 269].

Зазначені підходи дали змогу виокремити структурні компоненти екологічної компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін: інформаційно-пізнавальний, ціннісно-мотиваційний, професійно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний.

Інформаційно-пізнавальний компонент визначається рівнем сформованості екологічного мислення студентів, засвоєння системи екологічних знань (як результату вивчення власне екології, так і екологічної складової біологічних, фізичних і хімічних дисциплін) та здатністю застосовувати ці знання у процесах екологічно доцільної побутової і професійної діяльності з подальшим прогнозуванням її наслідків для довкілля. Виходячи з того, що знання – це «форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, що характеризується усвідомленням їх істинності» [10, с. 198], екологічне пізнання оточуючого світу і місця власного «Я» в ньому реалізується через набуття досвіду практичної діяльності у довкіллі. Вміння здійснювати аналіз і синтез інформації екологічного змісту, виявляти творчу діяльність пізнавального характеру стосовно екологічних проблем та пошуку способів їх розв'язання на основі застосування здобутих знань як природничо-математичної, так і соціогуманітарної галузей виступають показниками сформованості цього компонента.

Використання екологічних знань на практиці, на думку В.В. Червонецького, дає змогу сформулювати позитивне ставлення до проблем довкілля, наслідків діяльності людини у навколишньому середовищі, встановити її результативність, відповідність здоровому глузду, певним моральним нормам і принципам [12, с. 79]. Відтак, інформаційно-пізнавальний компонент у нерозривній цілісності пов'язаний як з діяльнісною складовою екологічної компетентності, так і мотиваційною, тоді інтегруючим конструктором структури екологічної компетентності виступає досвід побутової й професійної діяльності в довкіллі.

В аргументації цього висновку автор врахував, що підґрунтям становлення провідних мотивів пізнавальної, дослідницької діяльності студентів у довкіллі є інтелектуальні потреби та інтереси. У науковій літературі зазначено, що інтерес – це вибіркоче, емоційно забарвлене прагнення особистості до життєво значущих для неї об'єктів, що тісно пов'язане з особистою зацікавленістю до них [10, с. 49].

Отже, інтерес є детермінантом суб'єктивних прагнень особистості до певного виду діяльності з однієї сторони, а з іншої – визначає силу та спрямованість пізнавальних потреб особистості на основі її емоційно-вольових виявлень. Формування емоцій є початковою сходинкою у задіянні

внутрішніх механізмів, що спричиняють ціннісне ставлення до природи. Ставлення до природи як до незаперечної цінності передбачає усвідомлення людиною себе як частини природи, відмову від усіх дій, які можуть порушити рівновагу у системі «природа – людина – суспільство» та необхідності застосування соціально-економічних обмежень і відповідно корекції власних потреб. Відтак, показниками сформованості ціннісно-мотиваційного компонента екологічної компетентності є рівень засвоєння студентами екологічно орієнтованих цінностей та дотримання екоцентричних морально-етичних принципів і норм у мотивації поведінки та діяльності у довкіллі.

Таким чином, ціннісно-мотиваційний компонент екологічної компетентності зумовлює розвиток як інформаційно-пізнавального компонента, так і професійно-діяльнісного, реалізуючи структурне системоутворююче значення.

У свою чергу професійно-діяльнісний компонент характеризується ступенем оволодіння особистістю екологічним змістом щоденно-побутової та професійної діяльності, показниками якого є здатність практично застосовувати здобуті знання, вміння, досвід екологічної діяльності під час при прийняття природобезпечних рішень у професійних і життєвих ситуаціях. Оскільки професійна діяльність майбутнього учителя природничих дисциплін має чітке педагогічне спрямування, то сформованість зазначеного компонента буде визначатися ступенем готовності до здійснення якісної екологічної освіти й виховання школярів, проведення громадської природоохоронної роботи, популяризації природобезпечних та енергозберігаючих технологій у побутовому житті.

Здатність корегувати власну поведінку і діяльність в оточуючому середовищі, прогнозувати її наслідки й нести за неї відповідальність на основі саморефлексії, саморегуляції та розвитку екологічної самосвідомості виявляється у сформованості рефлексивно-оцінного компонента екологічної компетентності. Важливим чинником його розвитку є нормативно-правові й світоглядні орієнтири, якими керується особистість в оцінюванні своєї діяльності. У першу чергу маєтись на увазі підпорядкування своєї щоденно-побутової і професійної діяльності принципам сталого розвитку та екоцентричним установкам у ставленні до оточуючого середовища.

Висновки. Усі зазначені компоненти екологічної компетентності визначають екологічно доцільну діяльність майбутнього вчителя природничих дисциплін у навколишньому середовищі як результат усвідомлення особистістю характеру

взаємозв'язків між власними потребами і діяльністю у довкіллі відповідно до встановлених принципів сталого розвитку природи і суспільства.

Потребують подальшого вивчення педагогічні умови формування зазначених структурних компонентів екологічної компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін у навчально-виховному процесі закладів вищої педагогічної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Авшенюк Н.М., Десятов Т.М., Дяченко Л.М. та ін. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.
2. Гагарин А.В. Экологическая компетентность личности: психолого-акмеологическое исследование : монография. М. : Изд-во РУДН, 2011. 160 с.
3. Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду: *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30. URL: http://www.uabs.edu.ua/images/stories/docs/K_VM/Holovan_03.pdf.
4. Гуренкова О. Компонентно-критеріальна структура екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: збірник наукових праць*. Київ, 2011. Вип. 3. Ч. 1. 125–131 с.
5. Делор Ж. Образование: сокровище: Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века представленный ЮНЕСКО. Париж : Изд. UNESCO, 1996. С. 37.
6. Лук'янова Л.Б. Концептуальні засади формування екологічної компетентності майбутніх фахівців. *Теорія і практика професійного навчання дорослих у ПТНЗ і на виробництві: кол. монографія*. Київ, 2010. С. 23–41.
7. Пруцакова О.Л. До проблеми формування екологічної компетентності школярів. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси, 2009. Вип. 162. С. 132–138.
8. Сяська І. Компетентнісний підхід в екологічній підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін: теоретико-методологічний аспект. *Інноватика у вихованні: зб. наук. праць*. Рівне, 2019. Вип. 9. С. 266–272.
9. Титаренко Л.М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2007. 20 с.
10. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука. Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.
11. Хрипунова А.Л. Структурні компоненти енергоекологічної компетентності фахівців технічних напрямків. *Педагогіка та психологія. Збірник наукових праць*. Харків, 2007. Вип. 32. С. 144–150.
12. Червонецький В.В. Екологічна освіта учнів країн Східної та Центральної Європи. Донецьк : Юго-Восток, 1998. 284 с.

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДИЗАЙНУ

THE USE OF MODERN TECHNOLOGIES OF STUDIES IN PROFESSIONAL PREPARATION OF DESIGN SPECIALISTS

У статті розглядаються питання впровадження сучасних технологій в освіту майбутніх фахівців дизайну, що суттєво впливає на основні засоби навчання, на співвідношення та взаємодію окремих компонентів системи освіти. Інтеграція сучасних технологій у структуру професійної діяльності дизайнера вимагає перегляду підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців дизайну і взагалі фахівців мистецького напрямку. На сьогодні найбільш інформаційно-забезпеченими є основні фахові дисципліни, необхідні для здійснення дизайнерських розробок, такі як художнє проектування, художня графіка тощо.

Розглянуто історію розвитку педагогічних технологій у мистецькій та дизайнерській освіті, історію становлення дизайну як науки в художньо-проектній діяльності. Також появу перших дипломованих спеціалістів у мистецькій галузі дизайнерського напрямку, перших випусків художників-маїстрів вищої кваліфікації для промисловості, а також інструкторів і керівників для професійно-технічної освіти, розвиток дизайну в Україні.

Розкрито завдання, цілі та способи їх вирішення на кожному етапі історичного розвитку художньо-професійної освіти. Розглянуто теорію проблемного навчання, яка базується на організації навчального процесу, що передбачає створення проблемної ситуації та активну самостійну діяльність у її розв'язанні, що веде до ґрунтовного засвоєння наукових положень, розвиває творче мислення, здатність до самостійної діяльності. Зокрема, розглядається таке поняття, як класифікація педагогічних сучасних технологій, різні підходи до навчання, також методи навчання.

Окреслено тенденції створення професійного суспільства та прискореного розвитку освіти і науки та вдосконалення професійної та мистецької освіти. Визначено вимоги високої компетентності майбутніх фахівців дизайну у сфері їх діяльності, якості та рівня їх професійної підготовки, що має бути забезпечене засобами мистецької освіти у сучасному суспільстві.

Художньо-проектна діяльність є основою у підготовці дизайнерів, що сприяє підвищенню компетентностей затребуваних фахівців. Основою мистецького розвитку системи освіти є впровадження інтерактивних методик навчання, які мають забезпечити ґрунтовні фахові знання, професійну майстерність і високу компетентність фахівців у сфері мистецтва та дизайну.

Ключові слова: мистецька освіта, професійна підготовка фахівців дизайну, художньо-проектна діяльність, засоби мистецької

освіти, сучасні технології навчання дизайнерів.

The article deals with the issues of the introduction of modern technologies in the education of future design professionals, which significantly influences the basic means of teaching, the relationship and interaction of individual components of the education system. Integration of modern technologies into the structure of the professional activity of the designer requires revision of the approaches to the professional training of future design specialists and in general, specialists in the field of art.

At present, the most informationally provided are the basic professional disciplines necessary for design development, such as artistic design, artistic graphics, etc. The history of the development of pedagogical technologies in the artistic and design education, the history of the development of the design as a science in the artistic and design activities is considered.

Also, the first graduates in the artistic design industry, the first graduates of masters of higher qualification for industry, as well as instructors and managers for vocational education. Also, development of design in Ukraine. The tasks, goals and methods of their solution at each stage of the historical development of artistic and professional education are revealed. The theory of problem learning is based on the organization of the educational process, which involves the creation of a problem situation and active independent activity in its solution, which leads to a thorough assimilation of scientific positions, develops creative thinking, and the ability to work independently.

In particular, such concepts as the classification of pedagogical modern technologies, different approaches to learning, as well as teaching methods are considered. The trends of creation of a professional society and accelerated development of education and science and improvement of professional and artistic education are outlined. The requirements of high competence of future design specialists in the field of their activity, quality and level of their professional training, which should be provided with means of art education in modern society, are determined. Artistic and design activities are the basis for the preparation of designers, which contributes to the development of competencies of the demanded specialists. The basis of the artistic development of the education system is the introduction of interactive teaching methods, which should provide sound professional knowledge, professional skills and high competence of specialists in the field of art and design.

Key words: artistic education, professional preparation of design specialists, artistically-project activity, facilities of artistic education, modern technologies of studies of designers.

УДК 378.74(072)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-32>

Фурманюк С.М.,
викладач кафедри мистецьких
дисциплін і методик навчання
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасні вимоги до професійної діяльності художників-дизайнерів у галузі художньо-проектної діяльності, у нових видах дизайну викликані вимогами

сучасного суспільства. Процес художньо-професійної освіти належить до певного культурно-часового простору і на кожному етапі історичного розвитку має свої завдання, цілі та способи їх вирішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Розглядаючи ситуацію у сучасній освіті, можна знайти недоліки у підготовці майбутніх художників та фахівців дизайну. Вищі навчальні заклади недооцінюють важливість використання сучасних технологій у мистецькій та дизайнерській освіті. Недостатнє впровадження сучасних технологій гальмує формування і розвиток творчої особистості, перешкоджає накопиченню і засвоєнню професійних знань і практичних вмій, затримує формування високих компетентностей фахівців у сфері мистецької та дизайнерської діяльності.

Історія становлення дизайну як професії мала початок більше ста років тому. Саме в той час Англії виник рух «за зв'язок мистецтва і ремесла», який очолив У. Морис. Згодом цей рух знайшов своє відображення в художній культурі США, Фінляндії та Швеції. Саме тоді були сформовані основні положення теорії принципи дизайну, які вплинули на напрямки дизайну наступних років.

З другої точки зору виникнення дизайну відносять до початку ХХ сторіччя, де художники зайняли провідне місце в різних галузях промисловості, почали формувати фірмовий стиль підприємств. Першим художником, архітектором, дизайнером вважається Петер Беренс (1907 рік). Попередні роки вважаються періодом теоретичної підготовки майбутнього практичного дизайну.

З третьої точки зору щодо виникнення дизайну про професію дизайнера можна казати тільки після появи перших дипломованих спеціалістів. У 1920 році з напрямку дизайну, який вважається європейським «академічним», відбулися перші випуски художників-майстрів вищої кваліфікації для промисловості, а також інструкторів і керівників для професійно-технічної освіти. Поступово в Англії, Німеччині, Австро-Угорщині, Скандинавських та деяких інших європейських країнах почали формуватися художньо-промислові школи, де перейшли від малювання та копіювання до нових засобів навчання: роботі з формою і кольором на ґрунті загальних закономірностей, що зустрічаються в природі.

У місті Веймар (Німеччина) у 1919 році була заснована Вища школа будівництва і художнього конструювання – Баухаус – від німецького «Дім будівництва». Таку назву у Німеччині носило середньовічне спільне житло будівельників соборів та інших великих споруд [1, с. 18]. Видатні педагоги цієї школи: архітектор Вальтер Гропіус, художник, вчений-природознавець Йоганнес Іттен, скульптор Гергард Маркс та інші розробляли естетику функціоналізму, принципи сучасного формотворення в архітектурі і дизайні, займалися формотворенням матеріально-побутового середовища засобами пластичного мистецтва.

Випускник Баугаузу Йозеф Альберс викладав у Блек-Маунтін Коледжі у Північній Кароліні,

Вальтер Гропіус та Марсель Броєр читали лекції у Гарвардському університеті, Ласло Могой-Надь заснував у Чикаго школу дизайну під назвою Нью-Баугауз [1, с. 18–19]. Таким чином, Баугауз дав імпульси до подальшого розвитку дизайнерської освіти не тільки в Німеччині, а й по всьому світу.

Існує ще одна версія виникнення дизайну, яка відноситься до початку кризи 1929 року, коли американський дизайн стає реальною комерційною силою. З'являється дві важливі характеристики дизайну в загальному сучасному уявленні – масовий характер і реальна комерційна значимість, це спосіб збільшення попиту на промислову продукцію та засіб завоювання споживача.

Американські дизайнери Уолтер Тіг, Реймонд Лоун та інші зробили значний внесок у формування характерного для американського дизайну явища, як стайлінг – дизайнерське розроблення зовнішнього вигляду виробу [2, с. 10], яке не пов'язане зі зміною його функцій і не стосується його технічних або експлуатаційних характеристик.

З 1930 року дизайн стрімко входить у життя – торгівлю, виробництво та побут. Він стає головним фактором збуту промислових товарів. В останній період ХХ століття дизайн перетворюється на глобальне явище постіндустріального суспільства, яке охоплює все нові і нові сфери художньо-проектної практики.

Найяскравішим явищем 50-60 років у галузі дизайнерської освіти було Вище училище дизайну в Ульмі. Макс Білль засновник і керівник Вищого училища дизайну писав: «Ми дивимось на мистецтво як на найвищу форму життя і прагнемо надати йому вишуканості твору мистецтва. Ми хочемо поборювати огидне за допомогою красивого і практичного» [1, с. 20].

В 1957 році на передній план освіти виходить розвиток дизайну як наукового напрямку, з'явилися такі предмети, як метрологія, теорія науки та операційний аналіз, перейшли до курсу оцінки творчого оформлення діяльності згідно з раціональними критеріями науковості. Були чітко сформульовані завдання та окреслена сфера застосування корпоративного дизайну, підтверджена його важливість для сучасного суспільства.

На межі ХХ століття під впливом технічного процесу і зміну способу життя людей швидко змінювалось предметне середовище. Тому пошуки дизайнерської основи змінювалось з народженням нового часу, у формально неупорядкованому інженерному формотворенні, нестильовому промисловому будівництві.

Таким чином дизайнерські розробки спрямовані на нове джерело краси, як прояв раціоналізму в художньому мисленні і проектній діяльності людини. Задачі дизайну не обмежуються лише відображенням зовнішнього вигляду предметів, а й включають в себе всебічну проробку структур-

них зав'язків між предметами, щоб надати середовищу необхідної функціональної і композиційної єдності.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проведено спостереження на практичних заняттях зі студентами Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка з дисципліни «Теорія і методика дизайну». Після вивчення теорії та методики дизайну студенти краще зрозуміли важливу умову навчального процесу у сфері мистецької освіти. Навчилися спостерігати не пасивно, а активно, ціленаправлено, загострюючи увагу на таких розумових операціях сприйняття, як порівняння, узагальнення, конкретизація, абстрагування. Продуктивність роботи над дизайнерськими проектними розробками збільшилась.

Метою статті є дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців з мистецьких дисциплін у закладах вищої освіти в Україні; впровадження сучасних технологій в освіту майбутніх фахівців дизайну, що суттєво впливає на основні засоби навчання, на співвідношення та взаємодію окремих компонентів системи освіти. Вдосконалення професійної та мистецької освіти повинно відповідати загальним тенденціям створення професійного суспільства та прискореного розвитку освіти і науки.

Виклад основного матеріалу. У закладах вищої освіти мистецького профілю використання інноваційних технологій є необхідним у викладанні багатьох фахових дисциплін. Здійснення цієї мети можна досягнути у навчанні дизайнерських дисциплін через зв'язок їх з інноваційними технологіями. Найбільш інформаційно-забезпеченими є основні фахові дисципліни, необхідні для здійснення дизайнерських розробок, такі як художнє проектування, художня графіка тощо.

Необхідною умовою використання сучасних технологій є реформування системи освіти, розробка нових дидактичних і методичних засад освіти.

Сучасні педагогічні технології можна класифікувати за основними групами:

- 1) традиційні педагогічні технології;
- 2) педагогічні технології на основі особистісно-орієнтованого педагогічного процесу;
- 3) педагогічні технології на основі активації діяльності студентів;
- 4) педагогічні технології на основі дидактичного вдосконалення та оновлення наочності;
- 5) окремі предметні педагогічні технології;
- 6) педагогічні технології розвивального мистецького навчання.

Різні технології навчання для всебічного розвитку особистості використовують наступні підходи до навчання.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної активності, що має на меті створення комфортних умов навчання, за яких кожен студент повинен відчувати свою творчу успішність та інтелектуальну спроможність.

Особистісно орієнтовне навчання – спосіб організації навчання, у процесі якого забезпечується розвиток конструкторських можливостей та творчих здібностей кожного студента, створюються необхідні умови для їх самовдосконалення.

Модульна система навчання – суть технології полягає в тому, що навчальна програма складається з комплексу модулів та послідовно ускладнених завдань для здійснення художньо-проектної діяльності.

Модульно-блочна технологія – інтеграція різних видів та форм навчання, впорядкований в єдиний комплекс. Базою модульно-блочної організації навчання є поділ навчального матеріалу на навчальні модулі та самостійне опрацювання навчального матеріалу.

Теорія проблемного навчання базується на організації навчального процесу, яка передбачає створення проблемної ситуації та активну самостійну діяльність у її розв'язанні, що веде до ґрунтовного засвоєння наукових положень, розвиває творче мислення, здатність до самостійної діяльності.

Основою мистецького розвитку системи освіти є впровадження інтерактивних методик навчання, які мають забезпечити ґрунтовні фахові знання, професійну майстерність і високу компетентність фахівців у сфері мистецтва та дизайну.

Для досягнення цієї мети важливим є використання методик навчання засобами педагогічного моделювання, втілення сучасних моделей освітньої підготовки дизайнерів. Модель процесу навчання повинна складатись з трьох структурно-функціональних блоків: методологічно-пізнавальний, організаційно-методичний та результативно-рефлексійний.

Перший блок включає в себе наступні принципи навчання: принцип наочності, принцип системності та послідовності, принцип науковості, принцип зв'язку з сучасним життям. В результаті навчання майбутні фахівці з дизайну отримують компетентності: мистецько-естетичні, образотворчі та художньо-проектні.

В організаційно-методичному блоці основні засоби навчання: наочно-інформаційний, художньо-графічний та технологічне обладнання для роботи в матеріалі. В другому блоці застосовується практичне виконання творчих робіт та в результаті засобами оцінки навчальних досягнень є наглядне демонстрування та перегляди.

Результатом останнього блоку повністю сформована здатність майбутніх фахівців дизайну до художньо-проектної діяльності. У результаті правильно

організованого навчання дизайнери отримують: здатність до аналізу проектного завдання, здатність до підготовчих досліджень, здатність до планування роботи на дизайн-проект, здатність до візуалізації художньо-проектної розробки, здатність до розробки та виконання конструкторсько-технологічної частини проекту, здатність до аналізу результатів проектного рішення, здатність до дизайнерського супроводу практичної реалізації дизайн-проекту.

Поряд з класичними технологіями навчання необхідно використовувати інноваційні технології, які якісно перевищують класичну освіту. Вони інтегрують процеси, які не можна об'єднувати в межах класичної освіти і навчання та безперервної освіти. На сучасному етапі з розвитком інноваційних технологій навчання головним є правильно поєднувати класичні технології та інноваційні.

Також є необхідним впровадження інноваційних інформаційних методів навчання. С. Прищенко [4] вважає, що позитивними моментами вивчення інноваційного методу вивчення кольорознавства більш швидко вирішення методичних завдань порівняно з традиційними методами навчання. Збільшується і розширюється практичних задач із кольорознавства та композиції. Істотно розширюється діапазон колірних сполучень, збільшується зручність при роботі з палітрами, що представлені сучасними художньо-графічними програмами. Можна зробити такі висновки:

1) помітна зміна технічних можливостей роботи з кольором, розширюється діапазон виконання завдань;

2) змінюється характер виконання завдань при виконанні їх у електронному середовищі;

3) збільшується динамічність і розширюється багатоваріантність композиційних і колірнотональних вирішень;

4) технічне виконання комп'ютерних робіт має привабливий зовнішній вигляд, що істотно підвищує психологічний комфорт у процесі навчання.

Дизайнерська художньо-графічна діяльність на сучасному етапі тісно пов'язана з новітніми цифровими технологіями, тому необхідні відповідні зв'язки між класичними теорією та методикою дизайнерської освіти та інноваційними комп'ютерними технологіями.

Також органічне поєднання освітньої діяльності з різними формами культурного дозвілля: самоосвіта, художня творчість, спостереження за навколишнім середовищем. Правильна організація таких форм діяльності дозволяє вирішувати проблему художньо-естетичної освіти.

Висновки. Інтеграційний підхід у формуванні дизайнерських компетенцій, до яких входять знання, вміння та навички із суміжних галузей і дисциплін мистецького та дизайнерського спрямування, сьогодні заклади вищої освіти використовують міждисциплінарні поєднання графіки, технічної естетики, проектування та інших дисциплін. Також вони впроваджують сучасні методики інтеграційного навчання, дизайн-проекти, новітні комп'ютерні технології тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Даниленко В.Я. Дизайн: підручник для студентів ВНЗ спеціальності «Дизайн» / В.Я. Даниленко. Х. : Вид-во ХДАДМ, 2003. 320 с.

2. Дизайн і ергономіка. Терміни та визначення: ДСТУ 3899-99. [Чинний від 21.08.1999]. К. : Держстандарт України, 1999. 33 с.

3. Проектна графіка: навч. посіб. / Т.М. Клименюк, Н.А. Консулова, М.В. Бевз, Х.І. Ковальчук; за ред. Т.М. Клименюк; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. ун-т «Львів. політехніка». 2-ге вид., доповн. і переробл. Л. : Вид-во Львів. політехніки, 2011. 220 с.

4. Прищенко С.В. Розвиток асоціативно колористичного мислення засобами комп'ютерної графіки / С.В. Прищенко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: збірник наукових праць / ред. Т.А. Кумейко. Київ. 2009. № 11. С. 9–11.

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ВИКОНАВСЬКИЙ СТИЛЬ У МИСТЕЦТВОЗНАВЧІЙ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

INDIVIDUAL PERFORMING STYLE IN ART STUDIES AND PSYCHO-PEDAGOGICAL LITERATURE: THEORETICAL ASPECT

У статті аналізується проблемне поле виконавського стилю у психолого-педагогічній та мистецтвознавчій літературі. Висвітлюються авторські класифікації індивідуальних виконавських стилів. Так, у професійній літературі відзначається декілька видів систематизації виконавських стилів. Наприклад, класифікація К. Мартінсена ґрунтується на аналізі звукотворчої волі виконавця, що визначається особливостями його психіки. О. Катрич, класифікує виконавські стилі за архетипом музично-виконавського мислення – «аполонічного» та «діонісійського». В основі класифікації Е. Йоркіної – різні типи темпераменту.

Деталізується сутність поняття індивідуального виконавського стилю у дослідженнях музикантів-практиків, психологів, мистецтвознавців та висвітлюються його суттєві ознаки у музичному просторі. По-перше, кожен виконавець – індивідуум. Якщо «стиль – це людина» (Ж. Бюффон), то у зв'язку зі складністю і багатозначністю структури кожної окремої творчої особистості, така багаточисленна варіативність ускладнює класифікацію виконавських стилів. По-друге, діалектичний взаємозв'язок композиторського та виконавського стилю відбиває зовнішній вияв феномену стилю у процесі виконавської діяльності, він є наслідком специфіки музичного мистецтва та рушійною силою у створенні індивідуального виконавського стилю. По-третє, індивідуальний виконавський стиль не існує відокремлено. Він реагує на зміни, що відбуваються в музичній культурі в цілому, в музичній педагогіці.

Узагальнений стиль виконання характерний для епохи бароко, априорі не може бути ідентичним узагальненому виконавському стилю, типовому для нашого часу. Однак у процесі наукового осмислення вони повинні бути зведені до єдиного поняття, що визначає такі суттєві характеристики виконавського стилю, які при будь-яких змінах музичної культури зберігають цілісність.

Ключові слова: індивідуальний виконавський стиль, класифікація виконавського

стилю, композиторський стиль, інтерпретація.

The article deals with the problem field of performing style in psychological and pedagogical and art criticism literature. Highlights author classifications of individual performance styles. Thus, in the professional literature there are several types of systematization the performing styles. For example, the classification of K. Martinsen is based on an analysis of the sound creator's will of the artist, which is determined by the peculiarities of his psyche. O. Katrych, classifies the performing styles according to the archetype of musical-performing thinking – "apolonical" and «Dionysian». E. Yorkina's classification is based on different types of temperament.

The essence of the concept of individual performing style in the researches of musicians-practitioners, psychologists, art historians and highlights its significant features in the musical space. Firstly, each performer is an individual, and if "style is a person" (J. Buffon), then, due to the complexity and ambiguity of the structure of each individual creative person, such variability complicates the classification of performing styles. Secondly, the dialectical relationship of composer and performing style reflects the external manifestation of the style's phenomenon in the process of performing, it is a consequence of the specificity of musical art and the main force in creating an individual performing style.

Thirdly, it is obvious that the individual performing style does not exist separately. He responds to changes taking place in musical culture as a whole, in musical pedagogy, etc. Therefore, a generalized style of performance, for example, characteristic of the Baroque period, may not a priori be identical to a generalized performing style typical of our time. However, in the process of scientific comprehension, they must be reduced to a single notion defining such essential characteristics of the performing style, which, with any changes in musical culture, preserve the integrity.

Key words: individual performing style, classification of performing style, composer style, interpretation.

УДК 781.68

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-33>

Хмельюк М.О.,

аспірант кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Дослідженню виконавських стилів і самому поняттю «музичний стиль» присвячено до теперішнього часу чимало робіт. Незважаючи на стабільний інтерес до цієї тематики, її актуальність на сьогодні не вичерпано. Зберігаючи свою цілісність, виконавський стиль зазнає змін, пов'язаних із впливом складових системи музичної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Фундамент теорії музичного стилю складають праці Б. Асаф'єва, М. Михайлова, С. Скребкова, В. Медушевського, В. Москаленка, О. Сокола, С. Тишка, Т. Черданченко та інших. Різні аспекти феномену стилю досліджено у філософських

працях Арістотеля, Г. Гегеля, І. Гете, Ф. Ніцше, у наукових роботах загальноестетичного та культурологічного спрямування Н. Бердяєва, Ю. Борева, Д. Донцова, Д. Наливайка, Д. Чижевського, Ю. Шереха. У виконавському музикознавстві проблема стилю лежить в основі досліджень А. Алексєєва, Б. Бородіна, Г. Когана, Л. Баренбойма, Я. Мільштейна, С. Фейнберга. До проблеми стилю в композиторській діяльності зверталися композитори І. Стравінський, А. Шнітке, Р. Щедрін та інші.

Досліджуючи проблемне поле виконавського стилю в психолого-педагогічній та мистецтвознавчій літературі, особливу увагу привертають наступні аспекти: «стильність гри як критерій

виконавства» (М. Давидов); «індивідуальний стиль діяльності музикантів-виконавців» (Ю. Цагареллі); «індивідуальний стиль виконавської діяльності музиканта-інструменталіста» (Є. Йоркіна); «стильова типологія фортепіанно-виконавської інтерпретації» (О. Потоцька); «стиль музиканта-виконавця» (О. Катрич), інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналізуючи проблематику дослідження виконавського стилю у психолого-педагогічній та мистецтвознавчій літературі, виникає потреба у деталізації розуміння дефінітивної характеристики сутності поняття «індивідуальний виконавський стиль».

Виклад основного матеріалу. Стиль для виконавця – це світ музичних смислів, що в процесі пізнання-виконання активізує всі сфери людини – фізичну і психічну (інтелектуальну, емоційно-вольову, духовну). Стиль характеризується всією сукупністю виражальних і технічних засобів виконавця, індивідуальним характером фразування, неповторною виконавською манерою, у ньому виявляється світогляд, інтелект, психологічні особливості виконавця. Виконавський стиль виступає як історично і культурно обумовлене відображення духовної реальності, що знаходить втілення в адекватній системі художніх засобів (В. Чинаєв). Як зауважив С. Савшинський, «... виконавець накладає на всі твори, що виконує, який би не був їхній стиль, відбиток своєї художньої індивідуальності» [10, с. 48].

Відомий піаніст та композитор О. Гольденвейзер вказує на те, що виконавець «повинен володіти власним стилем, але головним критерієм оцінки завжди залишається відповідність, або, навпаки, суперечливість стилю самого твору» [2, с. 30]. Подібну думку можна знайти у музикознавчих дослідженнях Л. Гаккеля, який зазначає, що «осягнути стиль – означає настроїтися у резонанс із думками та емоціями митця і його твору, означає наблизитися до осягнення духу його музики» [3, с. 75].

У процесі аналізу осягнення певних стилей, Є. Ліберман акцентує увагу на рухливості композиторського стилю, який еволюціонує в історичному просторі під впливом виконавських перетворень. Таким чином, на думку науковця, виникають нові виконавські трансформації, і як наслідок «того чи іншого автора раптом або поступово починали грати по-новому» [6, с. 209].

Г. Орджонікідзе, зазначаючи, що пріоритетна роль у музичній виконавській культурі належить композиторові-творцю, висловлює думку і щодо ролі виконавця: «Серед музичних термінів немає більш невдалого, ніж виконавець. У самому цьому слові пригнічується можливість дії за особистою волею, за особистою ініціативою, заради індивідуальної мети» [9, с. 64]. «Виконавський стиль»

знаходиться у постійному зв'язку і нерозривній єдності з «композиторським стилем», що обумовлює отримання художнього результату – озвучення музичного твору.

О. Катрич у процесі дослідження діалектичного аспекту музично-виконавського стилю виділяє дві основні проблеми. Перша стосується взаємовпливів різних рівнів музично-виконавського стилетворення (індивідуальний музично-виконавський стиль, національний музично-виконавський стиль, музично-виконавський стиль історичного періоду), друга – специфіки пов'язаності стилю виконавського та стилю композиторського.

Виконавський стиль, як і стиль композитора, залежить від безлічі критеріїв: час, в якому живе певний виконавець, його інтелект, темперамент, характер, ерудиція, смак, і багато інших чинників, які так чи інакше можуть вплинути на індивідуальність. Сутність виконавського стилю полягає у поєднанні різних стильових пластів (стиль епохальний, національний, композиторський) крізь призму мислення виконавця.

Вивчення виконавських стилів виявилось ще більш складним процесом в основному тому, що, на відміну від композиторської творчості, вони довгий час не мали матеріальної фіксації, що дозволяє хоча б частково виключити суб'єктивний відтінок судження того, хто аналізує. Питання, викликані розумінням специфіки виконавського прочитання творів композитора, виникають уже в XIX столітті [11, с. 64].

У різні історичні періоди музиканти-практики на підставі наявності специфічних рис виконання окремих музикантів пропонували авторські класифікації індивідуальних виконавських стилів. Одна з перших спроб внести ясність у це питання належить Карлу Черні. Вперше типологічні особливості виконавства піаністів були розглянуті у роботі «Повна теоретична та практична фортепіанна школа» (1846 р.), в якій автор виокремив «шість різних засобів виконання та стільки ж важливіших шкіл» за манерою виконання відомих інструменталістів того часу [203, с. 64–65].

Характеристику загальної картини різних напрямків виконавського мистецтва дав Г. Нейгауз, виокремивши чотири види стилю виконання: гра без будь-якого стилю або спотворення композиторського задуму; так зване «моргове» виконання, коли авторська ідея вмирає під тиском правил, доктрин, законів; «музейна» інтерпретація, більш схожа на стилізацію; натхненне виконавство, сучасне бачення авторського задуму.

Досліджуючи проблему виконавського стилю Е. Ільїн розділяв його на два види. Стилі першого виду він пов'язував з тактикою виконання завдання чи досягнення поставленої цілі. Стилі другого виду Е. Ільїн розглядав як техніку (індивідуальні прийоми) спеціалістів своєї справи (техніку письма в

художників, художній стиль у письменників і поетів, виконавський стиль у музикантів). Вчений зауважував, що до стилю діяльності, побудованого на тактичній основі, слід здійснювати підхід не як до індивідуального, а як до типового, групового, звертаючи увагу не на індивідуальну неповторність, а на його групову диференціацію. У другому виді класифікації стиль проявлявся як істинно індивідуальний.

І. Сухленко у дослідженнях вказує на те, що перша наукова концепція виконавського стилю належить відомому педагогу Карлу Адольфу Мартінсену. У своїй концепції вчений розглядає проблему індивідуального виконавського стилю з двох позицій – філософсько-культурологічної та фізіолого-психологічної. На його думку, можливий «розподіл за типами, який історія музики застосовує як підрозділ, де стилі творчості, що за останнє століття змінюють один одного в часі, взяті в історичній часовій послідовності: класика, романтика, імпресіонізм, експресіонізм» [7, с. 91].

Залишаючи «для інтуїтивного впорядкування піаністського мистецтва» такі три типи звукотворчої волі, як класичний, романтичний і експресіоністський», К. Мартінсен звертає увагу на те, що «просте перенесення позначення стилів творчості на типи виконавства спричинило б за собою відомі ускладнення» [7, с. 92]. виправлення цієї ситуації К. Мартінсен бачить у введенні нових позначень «для виконавських типів звукотворчої волі»: «для класичних основних сил виконання» пропонується позначення: статична звукотворча воля (внутрішній спокій, зважування), для романтичних – екстатична звукотворча воля (підривання статичних законів мріями і захопленням, яким займається суб'єкт), для експресіоністських – експансивна звукотворча воля (устремління від об'єкта і суб'єкта до законів всесвіту) [7, с. 94]. Основні типи класифікації виконавських типів К. Мартінсена (класичний і романтичний) використовуються зараз для характеристики всіх музикантів-виконавців.

У своєму підході до класифікації виконавських стилів, К. Царьова вказує на труднощі дослідницької роботи, адже виконавська «інтерпретація спирається не тільки на об'єктивні дані раз і назавжди зафіксованого нотного тексту», але «у виконавському мистецтві також поєднуються індивідуальний стиль музиканта і панівні стильові тенденції епохи; інтерпретація того чи іншого твору залежить від естетичних ідеалів, світогляду та світовідчуття художника (митця)» [13, с. 288]. Також дослідниця дає своє бачення поняття «індивідуального виконавського стилю» і визначає його як «характерну для виконавця сукупність виразних виконавських засобів, особливість звуковидобування, неповторність манери гри на тому чи іншому музичному інструменті, що забезпечує більш-менш успішне оформлення звукового результату» [13, с. 281].

Серед вітчизняних дослідників категорії індивідуального стилю музиканта-виконавця особливе місце займають дослідження О. Катрич [5], у яких висвітлено концепційне дослідження феномену музично-виконавського стилю, вирішено завдання формування понятійно-категоріального апарату музично-виконавської стилетворчості та створення методики дослідження індивідуального стилю музиканта-виконавця. Зокрема, в роботі О. Катрич введено поняття «музично-виконавської стильової концентричності» як системи музично-виконавського стилетворення; визначено два основних музично-виконавських архетипи: «аполонічного» та «діонісійського».

Також деякі дослідження при спробі визначення індивідуального виконавського стилю спираються на основні поняття психологічної науки. Так, у музичному словнику Гроува [8] при розгляді виконавських стилів за основу береться класифікація видів темпераменту людини, що дає можливість виділити раціоналістичний, емоційний та інтелектуальний тип музиканта-виконавця. Очевидно, що всередині кожного типу існує досить багата палітра якостей виконавця, не останнє місце в якій посідає розв'язання стильових завдань інтерпретації твору.

Є. Йоркіна вважає основою для формування «індивідуального стилю виконавської діяльності» так званий «музично-психолого-виконавський стиле-комплекс» музиканта-інструменталіста [4, с. 321] і підкреслює його зкорельованість із проявом властивостей певного темпераменту. У своїх наукових дослідженнях Є. Йоркіна пропонує класифікацію виконавських стилів за типами темпераменту.

Ю. Цагареллі пропонує ввести поняття «виконавський стиль діяльності», як такої, що відображає як психологічну (розумову, емоційну, вольову) складову виконавського процесу, так і фізіологічну, тобто механіку ігрових рухів [12]. Ю. Цагареллі пропонує «розрізнати основу техніки й деталі. Основу техніки становлять рухи, які відображають відмінні риси гри на різних музичних інструментах. Деталі техніки становлять рухи, що виконуються з варіаціями» [12, с. 73]. Сама «структура виконавської техніки включає в себе: м'язову силу, витривалість, швидкість рухів, міжм'язову координацію, сенсомоторну координацію і рухову пам'ять» [12, с. 204]. Таким чином, в основі індивідуального стилю лежить індивідуалізація техніки.

У своєму дослідженні Л. Вахтель під поняттям індивідуального виконавського стилю розуміє «індивідуальну виконавську техніку (сукупність індивідуальних виконавських прийомів) у взаємозв'язку з пізнавальною, емоційно-вольовою і духовною активністю, яка підвищує якість інтерпретації музичного твору». Також дослідниця виокремлює компонентну структуру «базового

виконавського комплексу», до якої входить пізнавальна, творча та технічна активність виконавця [1, с. 40].

Той факт, що музикант-виконавець має свій індивідуальний стиль, зафіксовано також і у дослідженні О. Катрич: «Індивідуальний стиль музиканта-виконавця – це система виразових засобів, що відповідає специфічності його світогляду, яка зберігає цілісність та функціонує у якості опорного фактору переінтонування різноманітних композиторських стилів» [5, с. 9]. Саме творча особистість виконавця відіграє провідну роль в репрезентації будь-якого художнього музичного твору. Крізь специфічне (індивідуальне) сприйняття задуму композитора та особисту інтерпретацію з подальшою репрезентацією музичного твору, виконавець «випестує» свій неповторний стиль.

Принципово важливим для нас у визначенні поняття «індивідуальний виконавський стиль» є теоретичне обґрунтування В. Москаленко виконавського стилю саме через «музичну творчість», виражену в індивідуальній манері виконання, обумовлену його (особистим) музичним мисленням.

Висновки. Індивідуальний виконавський стиль – характерна для певного виконавця сукупність виразних виконавських засобів, індивідуальних виконавських прийомів у взаємозв'язку з його пізнавальною, емоційно-вольовою і духовною активністю, яка корелюється з проявом властивостей певного темпераменту виконавця та проявляється у неповторній індивідуальній манері гри крізь призму особистісного мислення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вахтель Л.В. Формирование индивидуального стиля исполнительской деятельности студента

средствами интерпретации музыкального сочинения: дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.07. Воронеж, 2003. 207 с.

2. В классе А.Б. Гольденвейзера / Сост. Д. Благой, Е. Гольденвейзер. М. : Музыка, 1986. 214 с.

3. Гаккель Л. Исполнителю. Педагогу. Слушателю. Статьи, рецензии. Л. : Сов. композитор, 1988. 168 с.

4. Єрґієв І.Д. Артистичний універсум музиканта-інструменталіста кінця ХХ – початку ХХІ століття : дис. ... д-ра. мистецтвознавства: 17.00.03. Одеса, 2016. 454 с.

5. Катрич О.Т. Індивідуальний стиль музиканта-виконавця (теоретичний та естетичний аспекти): автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства. Київ, 2000. 15 с.

6. Либерман Е. Творческая работа пианиста с авторским текстом. М. : Музыка, 1988. 236 с.

7. Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли. М. : Музыка, 1966. 220 с.

8. Музыкальный словарь Гроува / [пер. с англ., ред. и доп. Л.О. Акопяна]. М. : Практика, 2001. 1095 с.

9. Орджоникидзе Г. Место исполнителя в музыкальной культуре. Сов. Музыка. 1978. № 8. С. 63–75.

10. Савшинский С. Работа пианиста над музыкальным произведением. Москва-Ленинград : Музыка, 1964. 187 с.

11. Сидоренко О.Ю. Індивідуальний виконавський стиль в системі ансамблевого музикування (на прикладі камерної скрипкової сонати) : дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03. Харків, 2018. 215 с.

12. Цагарелли Ю. Психология музыкально-исполнительской деятельности : учеб. пособие. СПб. : Композитор, 2008. 212 с.

13. Царева Е.М. Стиль музыкальный // Музыкальная энциклопедия / гл. ред. Ю.В. Келдыш. М., 1981. Т. 5. С. 281–289.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ У СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ FORMING OF MEDICAL STUDENTS' LISTENING SKILLS

У статті розглянуто сучасні технології, що використовуються у формуванні навичок аудіювання у студентів-медиків. Висвітлено особливості структурної організації аудіювання (спонукально-мотиваційний, аналітико-синтетичний та виконавчий рівні) на основі психофізіологічних механізмів рецепції (сприйняття мовлення) і антиципації (ймовірного прогнозування смислового змісту). Проаналізовано основні рівні системи навчання аудіювання. Зокрема, на першому рівні важливу роль відіграють настанови, від яких залежить, наскільки чітким буде сприйняття об'єктів, їх осмислення, узагальнення та запам'ятовування. У навчальному процесі використовуються три типові настанови: нейтральна, контрастна, асимілятивна. На другому рівні передбачається кілька етапів обробки інформації, що сприймається на слух. На третьому рівні слухач відображає розуміння мовленнєвого повідомлення, що реалізується у відповіді, адекватній дії чи зміні психічного стану. В методичному плані формування аудитивної компетентності є спеціально організованою програмою дій з аудіотекстом. Розвиток аудитивних навичок (фонетичних, лексичних, граматичних) сприяє формуванню автоматизованих складників аудіювання, що скорочує впізнання й ідентифікацію мовленнєвих сигналів до рівня одномоментного симультанного впізнання. Успішність формування навичок аудіювання зумовлюється: 1) умовами сприймання повідомлення; 2) індивідуально-психологічними особливостями слухача; 3) мовними характеристиками повідомлення. Визначено труднощі мовного характеру, які виникають під час аудіювання (фонетичні, лексичні і граматичні), і наведено способи їх подолання. Розглянуто дидактичний потенціал використання інтернет-ресурсів, зокрема, подкастингових та мультимедійних технологій. Представлено характеристики роботи з подкастами та посилання на інтернет-ресурси, які можуть бути використані викладачами англійської мови у навчальному процесі.

Ключові слова: аудіювання, навички аудіювання, інтернет-ресурси, подкасти, мультимедійні технології.

The subject of the article is teaching listening skills for medical students with the help of modern technologies. The structural characteristics of listening comprehension (incentive-motivational, analytical-synthetic and executive levels) on the basis of its psychophysiological mechanisms of reception (speech perception) and anticipation (probable prediction of semantic content) are elucidated. The system of teaching listening comprehension and its major levels are analyzed. In particular, on the first level, the instructions play an important role, which determines how accurate the perception of objects, their comprehension, generalization, and memorization will be. In an educational process, three typical instructions are used, namely: neutral, contrast, and assimilative. On the second level, there are several stages of information processing. On the third level, the listener shows understanding of a speech message that is implemented in the response, the adequate action, or the change in mental condition. In the methodological plan, the formation of listening comprehension competence is a specially organized training program based on audio texts. The development of listening skills (phonetic, lexical, and grammatical) contributes to the formation of automated components of listening comprehension, which reduce the recognition and identification of speech signals to the level of simultaneous response. The success of listening skills formation is predetermined by 1) conditions for the message perception; 2) the listener's individual psychological features; 3) language characteristics of the message. Listening comprehension difficulties (phonetic, lexical, and grammatical ones) are determined, and ways of their overcoming are given. The didactic potential of using Internet resources, podcasting, and multimedia technologies are elucidated. The characteristics of working with podcasts and links of Internet resources that can be used by English language teachers are presented.

Key words: listening comprehension, listening skills, Internet resources, podcasts, multimedia.

УДК 378.091.326:811.111

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-34>

Хмизова О.В.,

канд. пед. наук, доцент кафедри економічної теорії та міжнародної економіки (секція професійного англійського навчання) Чорноморського національного університету імені Петра Могили

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Знання англійської мови відкриває значні професійні, освітні та наукові можливості для студентів-медиків, зокрема, доступу до сучасних зарубіжних медичних публікацій, участі у стипендіальних і грантових програмах, освітніх обмінах і стажуваннях; спілкування з іноземними колегами; роботи з міжнародними лікувальними протоколами тощо. Інтеграція України до світового культурного, політичного й економічного простору допомагає молоді досягати кар'єрного успіху за умови володіння іноземною мовою на рівні професійного спілкування. Отже, українські заклади вищої освіти мають забезпечити якісну мовну підготовку кваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних на національному та міжнародному ринках праці. Можливість навчатися, стажуватися і працювати в

країнах ЄС також є потужною мотивацією для студентів-медиків у вивченні англійської мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Участь України у Болонському процесі започаткувала реформування системи вищої освіти та впровадження компетентнісного підходу у навчальний процес. Питання формування іншомовної комунікативної компетентності в аудіюванні розглянуто у роботах С. Дудушкіної, Л. Іванової, О. Малушко, Л. Шевкопляс; стратегій аудіювання – у працях Н. Агеєвої, А. Міхіної; тестовий контроль аудитивних умінь – у публікаціях С. Ніколаєвої, О. Петрашук.

Психологічні та психолінгвістичні засади розвитку аудитивних умінь і навичок розглянуто в дослідженнях Л. Виготського, М. Жинкіна, І. Зимньої, Г. Костюка, З. Кочкиної, О. Леонтєва, О. Лурії. Лінгводидактичні аспекти навчання аудіювання

висвітлено в працях О. Бігич, І. Білянської, Н. Гез, І. Гудзик, Н. Єлухіної, С. Ніколаєвої, Ю. Пассова, О. Федорової, Г. Шелехової.

Розроблено методики формування аудитивної компетентності із використанням сучасних засобів навчання: відеоматеріалів (О. Дворжец), телемовин (Р. Вікович, Л. Панова), подкастів (А. Дудолодова, Н. Грицик, Н. Кардашова, О. Малушко, Т. Шиян), радіопередач інформаційних жанрів (О. Колесова), аудіокниг (І. Білянська, Дж. Браун, П. Варлей), текстів-інтерв'ю (О. Захарова), художніх фільмів (М. Новіков).

М. Бобак, М. Кушик, І. Прокоп, О. Денєфіль, Г. Паласюк, Т. Саварин, Л. Вітко, М. Сокол досліджували процес формування аудитивної компетентності у майбутніх лікарів, зосередивши увагу на навчанні аудіюванню за спеціальною програмою дій з текстом, що сприймається на слух, і визначивши механізми аудіювання мовленнєвих одиниць різних рівнів [3].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Актуальність питання формування навичок аудіювання у студентів-медиків у контексті компетентнісного підходу обумовлюється тим, що незважаючи на існування корпусу досліджень із навчання аудіювання, наявні суперечності між: зростанням вимог до фахової підготовки медиків у контексті інтеграції України до світового співтовариства і недостатньою зорієнтованістю вітчизняних вищих медичних закладів на міжнародні стандарти; об'єктивною потребою медичного співтовариства у ефективній підготовці майбутніх медиків до професійного іншомовного спілкування та недостатнім рівнем методичного забезпечення цього процесу.

Мета статті: розглянути процес навчання аудіювання як одного з видів мовленнєвої діяльності і визначити сучасні технології, що використовуються для формування навичок аудіювання у студентів-медиків.

Виклад основного матеріалу. Аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення [8, с. 117]; комплексна мовленнєва розумова діяльність, яка ґрунтується на природних здібностях людини, вдосконалюється в процесі індивідуального розвитку та дає можливість розуміти інформацію в акустичному коді, зберігати в пам'яті (чи на письмі), відбирати й оцінювати її у контексті власних інтересів чи поставлених завдань [2, с. 21]. З точки зору психофізіології аудіювання – це перцептивна розумова діяльність [8; 11]. У реальній комунікації чотири види мовленнєвої діяльності розподілено наступним чином: аудіювання – 42%, говоріння – 32%, читання – 15%, письмо – 11% [10, с. 5]. Так, аудіювання відіграє провідну роль у спілкуванні, виконуючи, крім основної (комунікативної) функції, допоміжні: стимулює мовленнєву й навчальну діяльність студен-

тів, підвищує ефективність зворотного зв'язку та самоконтролю [10, с. 6].

Аудіювання – це складний процес, визначальними характеристиками якого вважаються наступні [2, с. 19; 8, с. 117–118; 11, с. 86]: реактивний і рецептивний вид мовленнєвої діяльності, що реалізує усне безпосереднє спілкування; має внутрішню, невиражену форму перебігу, яка базується на певних психічних процесах; предметом аудіювання є чужа думка, яка закодована в аудіо повідомленні та яку потрібно розпізнати; продуктом аудіювання є умовивід; результатом аудіювання є розуміння сприйнятого повідомлення і відповідна мовленнєва та немовленнєва поведінка.

Метою навчання аудіюванню в контексті компетентнісного підходу є формування аудитивної компетентності. Дослідники [2, с. 19–20] визначають компетентність в аудіюванні як здатність слухати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах прямого й опосередкованого спілкування. Її складниками є вміння (мовленнєві, навчальні, інтелектуальні, організаційні, компенсаційні), навички (фонетичні, лексичні, граматичні), знання (декларативні та процедурні), а також комунікативні здібності (адекватна реакція слухача на пропозиції інших; вміння вислухати співрозмовника; цінувати мовленнєвого партнера; орієнтуватися в ситуації спілкування тощо).

Психофізіологічні механізми аудіювання – механізми рецепції (сприйняття мовлення) і антиципації (ймовірного прогнозування смислового змісту) – визначають його структуру [8, с. 119], яка складається з трьох рівнів: спонукально-мотиваційного, аналітико-синтетичного та виконавчого. На першому, спонукально-мотиваційному, рівні важливу роль відіграють настанови, від яких залежить, наскільки чітким буде сприйняття об'єктів, їх осмислення, узагальнення та запам'ятовування. У навчальному процесі використовуються три типові настанови [11, с. 88]: 1) нейтральна (налаштовує на загальну готовність до сприйняття на слух, наприклад, «прослухайте повідомлення»); 2) контрастна (застосовується, наприклад, в процесі організації підсумкового контролю); 3) асимілятивна (усна інструкція викладача або диктора, що містить інформацію-підказку стосовно змістового наповнення аудіотекстів, наприклад, «ви отримаєте корисну інформацію, яку зможете використати ...»). На другому, аналітико-синтетичному, рівні передбачається кілька етапів обробки інформації, що сприймається на слух [5, с. 83]: прогнозування; вербальне зіставлення; встановлення внутрішньо понятійних відповідностей (між синтагмами, словами та іншими лексико-граматичними одиницями); формулювання рішення на основі аналізу та синтезу. Далі, приймаючи рішення, реципієнт відображає розуміння мовлен-

невого повідомлення, що реалізується у відповіді, адекватній дії чи зміні психічного стану [8, с. 120].

Успішність формування навичок аудіювання зумовлюється низкою факторів [2, с. 21]: 1) умовами сприймання повідомлення; 2) індивідуально-психологічними особливостями слухача; 3) мовними характеристиками повідомлення. Так, залежність аудіювання від умов сприймання аудіо-тексту визначається, зокрема, видом аудитивної мови. Наприклад, у безпосередньому спілкуванні аудіювання полегшується екстралінгвістичними факторами. Ситуативне діалогічне мовлення (порівняно з контекстним монологічним) є складним для сприймання на слух через необхідність диференціювати мовленнєвих партнерів і додатково виконувати аналітико-синтетичні дії. Особливості голосових даних диктора і темп мовленнєвого повідомлення також ускладнюють аудіювання [2; 3; 8; 9].

Труднощі мовного характеру, які виникають під час аудіювання, можна поділити на три групи: фонетичні, лексичні і граматичні [11, с. 89–90]. Фонетичні труднощі, насамперед, пов'язані з правильним розумінням звуків та інтонації. Лексичні труднощі аудіювання обумовлюються, зокрема, наявністю незнайомих слів у тексті. Щоб унеможливити граматичні труднощі, треба виконувати вправи, акцентуючи увагу на складних синтаксичних структурах та аналітичних формах, що відсутні у рідній мові.

Для подолання труднощів студентів необхідно вчити звертати увагу на різноманітні опори та орієнтири в межах мовленнєвого повідомлення, зокрема [11, с. 89]: збільшення тривалості пауз між смисловими частинами; представлені в тексті контрастні мовні параметри, наголос і мелодика; момент логічного випередження; вербальні зорові та комбіновані звуко-зорові опори. В методичному плані формування аудитивної компетентності є спеціально організованою програмою дій з аудіо-текстом, яку складають дві підсистеми [2]: вправи для формування мовленнєвих навичок аудіювання (фонетичних, лексичних, граматичних та розвитку мовленнєвих механізмів) і вправи для розвитку мовленнєвих умінь аудіювання (вправи, що готують до аудіювання текстів, та вправи в аудіюванні текстів) [2, с. 25]. Розвиток аудитивних навичок сприяє формуванню автоматизованих складників аудіювання, що скорочує впізнавання й ідентифікацію мовленнєвих сигналів до рівня симультанного впізнавання. Навчальним матеріалом тут виступають мовленнєві одиниці різних рівнів: словоформи, словосполучення, фрази; понадфразові єдності; текст [2]. Способи контролю рівня сформованості аудитивної компетентності поділяються на невербальні та вербальні [2, с. 28].

Якісна мовна підготовка студентів-медиків неможлива без використання сучасних освіт-

ніх технологій, що передбачають застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, зокрема, роботу з навчальними комп'ютерними програмами з іноземних мов, використання інтернет-ресурсів [4]. Так, розвиток технологій і мережа Інтернет пропонують викладачеві іноземної мови арсенал технічних засобів навчання – веб-сайти, електронна пошта, електронні енциклопедії, блоги, вікі, подкасти, вебінари та відео конференції [1].

Мультимедіа є інформаційною технологією, що являє собою сукупність прийомів і методів обробки, зберігання та передавання аудіовізуальної інформації. Вона поєднує в одному програмному продукті текст, графіку, аудіо- і відеоінформацію, анімацію. Мультимедійні технології надають студентам вибір способів самостійного опрацювання навчального матеріалу і його подальшого представлення (презентації, відео, використання інтернет-ресурсів, підготовка проектів тощо) [7, с. 56].

Подкаст (від англ. iPod та broadcast) – це цифровий аудіо/відео файл, розміщений у мережі Інтернет у вільному доступі для користувачів, які мають можливість прослуховувати його за допомогою портативного програвача MP3, персонального комп'ютера, мобільного телефону тощо. Подкастинг (podcasting) – спосіб поширення звукової або відеоінформації в Інтернеті [1; 4; 6]. Як правило, подкасти мають певну тематику і періодичність видання [4]. Дидактичний потенціал подкасту базується на основних технічних і дидактичних характеристиках цієї технології [6, с. 178–179], а саме: актуальність, автентичність, компетентність у галузі медіа, автономність, багатоканальне сприйняття, продуктивність, мобільність технічного засобу, багатофункціональність, інтерактивність. Функції та типи подкастів, переваги використання цієї технології для формування аудитивних навичок і умінь детально описані у дослідженнях О. Бецько, Н. Грицик, Н. Кардашової. Робота з подкастом має певну послідовність у діях викладача і студентів (відповідно до «триступеневої моделі навчання аудіювання») [6, с. 180]: попередня настанова і попереднє завдання; процес сприйняття та осмислення інформації подкасту; завдання, що контролюють розуміння прослуханого тексту.

Для формування навичок аудіювання у студентів-медиків ми використовуємо Інтернет-ресурси, які спрямовані на вдосконалення професійної англійської мови, зокрема:

Oxford English for Careers (elt.oup.com) – сайт з навчальними матеріалами, що містить вправи на граматику, розвиток професійного вокабуляра і аудитивних навичок. Medicine 1 і Medicine 2 розроблений для лікарів, Nursing 1 і Nursing 2 – медсестер/медбратів.

ELLLO. English Language Listening Library Online (www.elllo.org) – ресурс-аудіо і відеотека, що налічує більше 2500 подкастів, інтерв'ю, дидактичних ігор, граматичних і лексичних уроків, які зібрані з різних країн світу. Цей сайт надає можливість сприймати і розуміти «живу» англійську мову з різними акцентами.

Medical English (www.medicalenglish.com) – курс професійної англійської мови для практикуючих фахівців і студентів-медиків, який складається з 20 розділів, спрямованих на уточнення медичних питань (анатомія, хірургія, хвороби, ліки, медичні протоколи тощо), вдосконалення навичок аудіювання і говоріння.

Reading and Listening for Medical Workers (www.manythings.org/voa/health) – розділ сучасних і архівних матеріалів VOA Special English, що пропонує матеріали з новин, наукових досягнень і урядових звітів у сфері охорони здоров'я США (найбільша кількість подкастів) та інших країн світу. Аудіо і відеозаписи супроводжуються текстами або субтитрами, що є зручним для студентів-медиків.

Englishmed (www.englishmed.com) – курс професійної англійської мови для фармацевтів, лікарів, медичного персоналу і студентів-медиків, що містить описи історій хвороби, діалоги і граматичні завдання. Цей ресурс з вправами на розвиток навичок аудіювання, читання і письма має корисні інтерактивні функції для самоперевірки й самоконтролю.

English Health Train. English language skills for health care (welcomebackinitiative.org/englishhealthtrain.org) – ознайомчий курс професійної англійської мови для практикуючих фахівців і студентів-медиків, який складається з 40 розділів, об'єднаних у 5 модулів, спрямованих на вдосконалення навичок англійської спілкування з колегами, керівництвом, пацієнтами та їх родинами.

Hospital English (www.hospitalenglish.com) – сайт містить прості вправи та навчальні матеріали про частини тіла, захворювання, медикаменти, лікувальні процедури, що супроводжуються аудіозаписами та зображеннями.

Health Check by the BBC (www.bbc.co.uk/programmes/p002vsvyw) містить більше 500 подкастів, що охоплюють як професійні обговорення проблем охорони здоров'я, так і науково-популярні медичні повідомлення.

Висновки. Аудіювання є одним із складних видів мовленнєвої діяльності. Формування аудитивних навичок у студентів-медиків відбувається під час роботи з автентичними, напівавтентичними й навчальними аудіотекстами та різними видами аудіювання: 1) з розумінням основного змісту аудіотексту, 2) з метою пошуку необхідної інформації

чи інформації, яка цікавить, 3) з повним розумінням змісту аудіотексту.

Використання інформаційно-комунікаційних, мультимедійних технологій, інтернет-ресурсів для формування навичок аудіювання у студентів-медиків сприяє вдосконаленню змісту, методів та організаційних форм навчально-виховного процесу, забезпечуючи високий науково-методичний рівень викладання, комунікативний, індивідуальний і компетентнісний підхід у навчанні англійської мови за професійним спрямуванням.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бецько О. С. Дидактичні та методичні засади інтеграції подкастів в процес навчання іноземної мови у вищій школі. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1074>
2. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні. *Іноземні мови.* № 2/2012 (70). Київський національний лінгвістичний університет. 2012. – С. 19 – 30.
3. Бобак М. І., Кушик М. Л., Прокоп І. А. та ін. Аудитивна компетенція як один із видів комунікативної діяльності при вивченні англійської мови. *Медична освіта.* 2011. №4. С. 84 – 86.
4. Грицик Н. В. Технологія подкастинг у викладанні іноземної мови (за професійним спрямуванням). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки.* № 124. 2015. С. 24 – 26.
5. Зимняя И. А. Лингвopsихология речево́й деятельности. М.: Москов. психол.-соц. ин-т, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
6. Кардашова Н. В. Англійськомовний подкаст як засіб формування компетентності в аудіюванні студентів мовних спеціальностей. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія.* Випуск 24. 2015. С. 176 – 185.
7. Крюкова Є. С., Павлович А. В. Використання сучасних технологій у вивченні іноземної мови. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2019. № 62. Т. 1. С. 54 – 58.
8. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник для студ. вузів / Ніколаєва С. Ю., Бігич О. Б., Бражник Н. О. та ін. ред.: К. І. Онищенко. К.: Ленвіт, 1999. 319 с.
9. Ніколаєва С. Ю., Бадаєв Г. С. Практикум з методики викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах: посібник для студентів. К.: Ленвіт, 2001. 298 с.
10. Федорова О. А. Формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення у процесі навчання української мови. Дис. на здобуття наук. ст. к. пед. н. за спеціальністю 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Івано-Франківськ, 2016. 260 с.
11. Шимків І. В. Аудіювання як вид іншомовної мовленнєвої діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогіка.* 2015. № 2. С. 85 – 90.

МОВНА ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

FOREIGN LANGUAGE POLICY OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS A FACTOR OF QUALITY ASSURANCE IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS

Стаття присвячена одній із актуальних, проте недостатньо висвітлених у фаховій літературі проблем – мовній освітній політиці вищих навчальних закладів стосовно іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців. Підкреслюється, що мовна політика розглядається як вагомий аспект державної політики, як сучасний спосіб забезпечення якості вищої професійної освіти.

Зауважується, що традиційний погляд на мову як показник національної ідентичності змінюється новими підходами, згідно яких мова виступає вже і як економічна сутність. Дається визначення поняття «мовна освітня політика вищого навчального закладу».

Наголошується, що результативність мовної освітньої політики залежить від опори на вітчизняні та зарубіжні досягнення у цій галузі; врахування прогресивних тенденцій розвитку взаємозв'язків між професійною та іншомовною підготовкою; від орієнтації на освітні та професійні потреби; замовлення суспільства та ринку праці. Зазначається, що формування мовної освітньої політики університету передбачає забезпечення комплексної та глибокої модернізації структури, змісту і технології іншомовної підготовки, системи управління, нормативно-правової та матеріально-технічної бази.

Окреслюються шляхи формування мовної освітньої політики вищого навчального закладу. Декларується низка конкретних заходів. Аргументується необхідність формування мовної освітньої політики вищих навчальних закладів для збереження та розвитку класичної вищої освіти. Стверджується, що класичні університети функціонують на засадах, що суперечать глобальному споживацтву, а саме: здійснюють науковий пошук і нові відкриття для їх подальшої передачі, а не для приватного нагромадження; передають не лише знання, а й соціальну і культурну пам'ять, культурні, освітні традиції, духовне багатство.

Констатується, що духовні надбання неможливо передати через віртуальне навчання, тому слід шукати компромісні шляхи. Розглядається можливість реалізації концепції змішаного навчання як компромісного варіанту осучаснення вищої професійної освіти. Розкривається поняття «змішане навчання» (blended learning).

Ключові слова: мовна освітня політика, вища професійна освіта, змішане навчання, європейський освітній простір.

The article is devoted to one of the most significant, but not sufficiently highlighted problems in the professional literature – the language educational policy of higher educational institutions in relation to foreign language training of future specialists. It has been emphasized that the language policy is seen as an important aspect of the state policy, as a modern way of quality assurance in professional higher education.

The authors pointed out that alongside with traditional view of language as an indicator of national identity new approaches, that consider a language as an economic essence, have appeared. The definition of the “foreign language education policy of a higher educational institution” has been provided. It has been emphasized that the effectiveness of the foreign language education policy depends on the following aspects: domestic and foreign achievements in this field; progressive trends in the development of the relationship between professional and foreign language training; orientation on educational and professional needs; the society and the labor market requirements.

It has been noted that the formation of the language education policy in universities involves comprehensive and profound modernization of the structure, content, and technologies of foreign language training, a system of management, normative-legal, and material-technical base. The ways of formation of the foreign language education policy of a higher educational establishment have been outlined. A number of specific measures, interrelated with resources and terms have been declared.

The necessity of the foreign language education policy in higher educational institutions for the development of classical higher education has been reasoned. The authors assert that classical universities function on principles that contradict global consumerism, particularly, they carry out scientific researches and new discoveries to be further disseminated, but not privately accumulated.

The classical universities transmit knowledge but also social and cultural memory, cultural, educational traditions, spiritual wealth. The possibility of implementing the concept of blended learning as a trade-off option for the modernization of higher professional education has been considered. The concept of “blended learning” been scrutinized.

Key words: linguistic education policy, professional higher education, blended learning, European higher educational area.

УДК 378:811.111 (073)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-35>

Хоменко О.В.,

докт. пед. наук,
доцент кафедри англійської мови
факультету перекладачів
Київського національного
лінгвістичного університету

Яценко Л.М.,

канд. пед. наук,
завідувач кафедри англійської мови
факультету перекладачів
Київського національного
лінгвістичного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді. Модернізація системи вищої професійної освіти передбачає, зокрема реакцію на необхідність інтеграції вищої професійної освіти до міжнародного єдиного освітнього простору, основними характеристиками якого є інтернаціоналізація, висока

соціальна, академічна мобільність, професійна мобільність професорсько-викладацького складу, забезпечення високої якості професійної освіти конкурентоспроможних фахівців. В цих умовах різко збільшився запит на якість іншомовної підготовки фахівців, на вільне і самостійне володіння

ними двома – трьома іноземними мовами, на їх здатність до сприйняття багатомовного та полікультурного середовища та рівноправної адекватної діяльності в ньому.

Поряд із традиційним поглядом на мову як показника національної ідентичності йдеться про нові підходи, згідно яких мова виступає вже і як економічна сутність. Індивідуальні запити, які формуються під впливом економічної ситуації та ситуації на ринку праці, визначають зміст і форми іншомовної підготовки.

Для майбутніх фахівців вивчення іноземної мови набуває прагматичного смислу, невіддільного від оволодіння професією. При цьому формування іншомовної комунікативної компетентності відбувається разом із формуванням професійної компетентності та змінюється під впливом професійного контексту. Тому мовна політика не тільки посідає важливе місце серед впливів соціуму на мовне функціонування, серед напрямків, методів, технологій тощо, але і розглядається як вагомий аспект державної політики, як сучасний спосіб забезпечення якості вищої професійної освіти. Оскільки іншомовна підготовка є невід'ємною частиною системи вищої професійної освіти, то вона залежить від основних тенденцій розвитку цієї системи. Звідси зростають вимоги і до організаторів навчального процесу, і до функцій ВНЗ та його освітньої, зокрема мовної політики. Все викладене вище і зумовлює актуальність статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питанням мовної політики в умовах входження до європейського простору вищої освіти присвячені досить численні публікації вітчизняних науковців, зокрема В. Андрущенко, В. Бондаря, В. Гаманюк, М. Згуровського, О. Коваленко, Т. Ковальової, В. Кременя, В. Лугового, В. Махінова, С. Ніколаєнка, Л. Ороховської, Н. Пелагеші, С. Саєнко, М. Степка, М. Тадєєвої, Ю. Чередник, О. Яковлевої та інших. Слід зауважити, що поняття мовної політики вищого навчального закладу стосовно іншомовної підготовки майбутніх фахівців ще не знайшло широкого висвітлення у вітчизняній педагогічній літературі.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема потребує вирішення, оскільки зміст, завдання, принципи, ідеї професійно орієнтованої іншомовної підготовки та освітньої діяльності вищої школи йдуть пліч-о-пліч у направленості на вирішення соціального замовлення суспільства – підготовці нового соціально-професійного типу фахівця.

Мета статті – дати визначення поняття «мовна політика вищого навчального закладу» та окреслити шляхи її формування в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. Серед численних визначень поняття мовної політики у світовій літературі нам імponує розуміння її як процесу, від-

повіді на виклики та проблеми (К. Роhe), комплексу заходів (Н.Д. Гальскова), оскільки в них закладена стратегія, розвиток, рішення. Спираючись на ці визначення, а також на трактування М.В. Дружиніної [1], мовну освітню політику вищого навчального закладу ми розглядаємо в якості інструмента системного та багатоканального впливу на покращення ефективності іншомовної підготовки як сегменту професійної вищої освіти, як заходи із збереження або зміни умов і норм функціонування системи навчання іноземних мов.

В умовах реформування вітчизняної вищої освіти концепція формування іншомовної освітньої політики вищого навчального закладу, орієнтована на явища інтернаціоналізму, багатомовності, мобільності у професійній сфері, полікультурності беззаперечно є місточком у пошуку узгодженої позиції для виконання суспільного завдання. Таким чином, урахування сучасних реалій, специфіки вищого навчального закладу, міжнародного та вітчизняного досвіду є запорукою формування мовної політики ВНЗ, орієнтованої на забезпечення якості професійної підготовки фахівця.

Освітнє середовище вищого навчального закладу рухливе, мінливе, різноманітне. Ці ж характеристики властиві і для його складника – іншомовної підготовки. В той же час іншомовна підготовка як невід'ємна складова системи професійної освіти завдяки своїй специфіці розвивається автономно. Це призводить до неадекватності іншомовної підготовки у системі вищої освіти, по суті, до відриву підсистеми від системи.

Зазвичай керівники вищих навчальних закладів та інших структурних підрозділів погоджуються, що необхідно об'єднувати зусилля всіх заінтересованих сторін щодо оновлення якості іншомовної підготовки. Проте, досить часто, не володіючи сучасними управлінськими механізмами, перекладають це завдання виключно на кафедри іноземних мов. Однак, формування мовної освітньої політики вищого навчального закладу як засобу забезпечення якості професійної освіти, в першу чергу, є процес та результат узгодження позицій сторін, зацікавлених у сучасній вищій професійній освіті.

Цей процес буде дійсно результативним, якщо опиратиметься на 1) вітчизняні та зарубіжні досягнення у галузі професійної та іншомовної підготовки; 2) враховуватиме прогресивні тенденції розвитку взаємозв'язків між професійною та іншомовною підготовкою, зокрема інтегративного навчання; 3) орієнтуватиметься на освітні та професійні потреби суб'єктів ВНЗ, запити суспільства на іншомовну підготовку, ринок праці. Звідси, мовна освітня політика університету як аспект його освітньої політики повинна, в першу чергу, орієнтуватися на тенденції, властиві іншомовній підготовці: множинності, культурного розмаїття,

варіативності, диверсифікації, віртуалізації, полілінгвізму тощо.

Формування мовної освітньої політики університету передбачає і забезпечення комплексної та глибокої модернізації структури, змісту і технологій іншомовної підготовки, системи управління, нормативно-правової та матеріально-технічної бази. Мовна політика університету повинна бути підпорядкована основній стратегічній меті іншомовної підготовки – формуванню професійної мовної особистості (Хоменко О.В., 2014).

Автор зазначає, що формування мовної освітньої політики вищого навчального закладу стосовно іншомовної підготовки повинно 1) співвідноситися із тенденціями і процесами розвитку вищої освіти в Україні та європейському освітньому просторі; 2) відповідати державним документам в галузі освіти; 3) враховувати інноваційний вітчизняний та зарубіжний досвід і досягнення в галузі професійної підготовки майбутніх фахівців; 4) гармонізуватися із сучасною концептуальною моделлю іншомовної підготовки в Європі, яка реалізується на основі методичних документів Ради Європи: Загальноєвропейських рівнів володіння іноземною мовою, задекларованих в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти – визначені порогові рівні для кожної мови; Загальноєвропейських компетентностей володіння іноземною мовою; Європейського Мовного Портфеля (The European Language Portfolio) – загальноєвропейської система, яка відкриває можливість уніфікації досягнутих результатів незалежно від форм іншомовної підготовки. У свою чергу, реалізація цих завдань викликає необхідність у конкретних заходах, до яких автори відносять:

- підготовку професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу до спільної діяльності із забезпечення якості професійної освіти шляхом розвитку професійної іншомовної компетентності студентів як складової їх професійної компетентності;

- задоволення попиту на якість іншомовної, інформаційно-комунікативної та професійної культури підготовки фахівців, що передбачає: 1) аналіз стану іншомовної підготовки у ВНЗ; 2) аналіз світових освітніх тенденцій у сфері іншомовної підготовки; 3) модернізацію змісту іншомовної підготовки; 4) підвищення статусу іншомовної підготовки як фактору розвитку ВНЗ;

- здійснення пошуку балансу інтересів суб'єктів освіти – викладачів іншомовної та професійної підготовки та студентів, широкого кола осіб, зацікавлених у якості професійної іншомовної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі: працевлаштувачів, потенційних споживачів освітніх послуг;

- створення системи моніторингу якості іншомовної підготовки студентів ВНЗ; розробку конт-

рольно-вимірювальних матеріалів з метою перевірки результатів навчальної діяльності;

- створення спільної системи перепідготовки для викладачів як іншомовної підготовки, так і профільної спеціальності;

- розробку інноваційних концепцій інтегративної іншомовної підготовки відповідно до міжнародних освітніх стандартів;

- формування команд викладачів різних кафедр і підрозділів вищого навчального закладу для реалізації концепції інтегративного навчання;

- розробку плану впровадження полілінгвальної освіти на основі нової нормативно-правової документації;

- створення полімовного освітнього середовища, зокрема створення та забезпечення наукового супроводу практичної діяльності лінгвістичних центрів полілінгвальної освіти; створення міжкафедральних науково-дослідних лабораторій;

- забезпечення варіативності освітніх програм, диверсифікація моделей навчання;

- розробку структури організації самостійної роботи студентів;

- організацію роботи читальних залів, комп'ютерних / лінгфонних лабораторій;

- планування об'єму навчальних годин на іншомовну підготовку;

- розвиток міжнародної академічної співпраці;

- розробку концепції лінгвосамоосвіти, оскільки мовна політика у вищому професійному закладі нерозривно пов'язана з концепцією освіти протягом усього життя.

Реалізація зазначених заходів сприятиме максимальному зближенню мовної та освітньої політики вищого навчального закладу, що дозволяє говорити не окремо про освітню та мовну політику ВНЗ, а про мовну освітню політику університету, орієнтовану на питання мови, культури, а також професію у їх взаємозв'язку та орієнтацію на якість професійної підготовки майбутніх фахівців. Отже, якість забезпечується взаємозв'язком: 1) мети та змісту вищої професійної освіти з метою та змістом іншомовної підготовки; 2) іншомовної комунікативної та професійної компетентності; 3) іншомовного та освітнього середовища у вищому навчальному закладі.

Формування мовної освітньої політики вищого навчального закладу зумовлюється ще і необхідністю збереження та розвитку класичної вищої освіти. Глобальний освітній простір, як свідчить аналіз праць із соціології, політології, культурології та інших наук, перетворився на поле конкурентної боротьби за відповідність освіти очікуванням суспільства, соціальним цілям, потребам особистості.

На сьогодні ключ до багатства – це те, наскільки вправно країна чи компанія збирає, розподіляє й накопичує знання (Т. Фрідмен, 2002). У такій ситуації вищі навчальні заклади намагаються створити або свої власні інфраструктури віртуального навчання,

або приєднатися до вже існуючих, органічно вписуючи їх у традиційні освітні моделі та розробляючи відповідні програми і навчальні плани. Проте високорозвинені країни та транснаціональні компанії постійно пропонують та реалізують нові стандарти освіти у відповідних проектах із використанням Інтернет. Зокрема, зростає кількість віртуальних університетів. Вони кидають виклик класичним, які функціонують на засадах, що суперечать глобальному споживацтву, а саме: здійснюють науковий пошук і нові відкриття для подальшої передачі, а не для приватного нагромадження; передають не лише знання, а й соціальну і культурну пам'ять, культурні, освітні традиції, духовне багатство.

Наше духовне багатство, цінності, ідеали, традиції завжди єднали людей і були основою нашої ідентичності. Ми одностайні з твердженням, що людство не повинен єднати лише Інтернет без жодної системи цінностей, без жодних фільтрів, без жодної концепції смислу, альтернативної бізнесовій, і без жодного альтернативного погляду на людей, інакшого від трактування їх як споживачів, що шукають найнижчу ціну [2].

Через віртуальне навчання передати наше духовне багатство неможливо; воно передається лише класичними освітніми закладами. Можливо, саме в цьому наша перевага, яка забезпечить високий рівень якісної освіти – прийняти нове, прогресивне, але і не втратити свого, надбаного віками. З цієї метою здається доцільним об'єднання провідних класичних університетів, профільних ВНЗ за допомогою мережі в асоціації, як це є на Заході. Це дасть можливість оперативної координації зусиль для вироблення загальної платформи дій, просування наших освітніх цінностей на світовий освітній простір, кооперацію із провідними міжнародними подібними об'єднаннями тощо. Це уможливить і реалізацію концепції змішаного навчання, яка є гідним засобом осучаснення вищої професійної освіти та компромісним місточком між віртуальною та класичною освітою.

Під змішаним навчанням за І.А. Малиніною (2013) та О.Л. Огурцовою (2012), автори розуміють комбінування аудиторного навчання з навчанням за допомогою інтернет-ресурсів, які дозволяють здійснювати спільну діяльність учасників навчального процесу. Змішаним вважається навчання, якщо від 30% до 70% навчального часу проходить в режимі он-лайн [3, с. 5].

У змішаному навчанні в певних пропорціях присутні як очні, так і дистанційні технології, що дає можливість використати всі їх переваги, в той же час мінімізувавши недоліки. Все викладене стосується й іншомовної підготовки. Технологія змішаного навчання (blended learning) стає все більше затребуваною і ефективною при вивченні іноземних мов, оскільки вона дозволяє не лише продуктивно організувати час викладача і студента, але й перетворює процес оволодіння мовою на доступний і цікавий. Відбувається це за рахунок комбінування різних способів подачі матеріалу (очне – face-to-face, електронне – online learning і самостійне навчання – self-study learning) з використанням технологій управління знаннями (О.В. Костіна, 2010). У змішаному навчанні є широкі можливості для використання дистанційного навчання. Це дозволяє разом із викладачем вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію студента, що посилює відповідальність студента за результати свого навчання.

Висновки. Все викладене вище спонукає до розробки вітчизняної сучасної концепції мовної освітньої політики вищих навчальних закладів, яка б задовольняла вимоги держави, запити суспільства, потреби особистості у іншомовній підготовці в системі вищої професійної освіти. Завдяки такій концепції іншомовна професійна освіта отримує чітку стратегію розвитку, націлену на кінцевий результат якісної підготовки випускників вищих навчальних закладів. Розвиток зазначеної концепції – це і шлях до збереження та розвитку класичної вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дружинина М.В. Понятие и принципы формирования языковой политики университета. // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2008. С. 60–70.
2. Кремень В.Г. Якісна освіта: методологічні акценти сучасного розуміння. / В.Г. Кремень. // Вища освіта України. Додаток 3, том 1 (8). 2008. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 187–196.
3. Watwood B. Building from content to community: Rethinking the transition to online teaching and learning: ACTE White Paper / Britt Watwood, Jeffery Nugent, William "Bud" Deihl. Virginia Commonwealth University: Center for teaching excellence, 2009. 22 p.

ІННОВАЦІЙНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

INNOVATIVE EDUCATION ENVIRONMENT AS A FACTOR OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT FUTURE MASTERS OF INITIAL EDUCATION

Стаття присвячена одній із актуальних проблем професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. Усе більше важливим є питання професійного становлення майбутніх магістрів початкової освіти в умовах інноваційного освітнього середовища.

Зокрема, у статті здійснено аналіз тезаурусу та літературних джерел з досліджуваної проблеми. Обґрунтовано сутність понять «середовище», «освітнє середовище», «інноваційне освітнє середовище». Розглянуто різні підходи до визначення змісту інноваційного освітнього середовища. Здійснено компонентно-структурний аналіз поняття цього поняття та визначено основні складові інноваційного освітнього середовища, а саме: гуманістичні підходи до створення інноваційного освітнього середовища; зміст інноваційного освітнього середовища; наявність матеріально-технічного забезпечення та ефективне використання майбутніми магістрами початкової освіти науково-методичних та матеріально-технічних можливостей закладу вищої освіти; тактика формування інноваційних процесів; суб'єкт-суб'єктні відносини усіх учасників освітнього процесу; самовдосконалення особистості та робота у творчому науково-пошуковому режимі; застосування інноваційних педагогічних технологій та ідей. Визначено роль інноваційного освітнього середовища у професійному становленні майбутніх магістрів початкової освіти.

З'ясовано, що інноваційне освітнє середовище – це система педагогічних умов особистісного та професійного розвитку особистості, яка включає територію, у межах якої діють правила інноваційної діяльності та новітні ідеї, оригінальні педагогічні технології, які застосовуються у професійній підготовці майбутніх магістрів початкової освіти та сприяють удосконаленню їхньої фахової компетентності.

Ключові слова: середовище, освітнє середовище, інноваційне освітнє середовище, професійна підготовка, професійне ста-

новлення, майбутні магістри початкової освіти, заклад вищої освіти.

The article is devoted to one of the topical issues of the professional training of future teachers in higher education institutions. More and more important is the issue of professional formation of future masters of elementary education in an innovative educational environment. In particular, the article analyzes the thesaurus and literary sources on the problem under study.

The essence of concepts "environment", "educational environment", "innovative educational environment" is substantiated. Different approaches to the definition of the content of the innovative educational environment are considered. The component-structural analysis of this concept is carried out and the main components of the innovative educational environment are defined, namely: humanistic approaches to the creation of an innovative educational environment; content of the innovative educational environment; the availability of material and technical support and effective use by future masters of primary education of scientific, methodological and logistical facilities of the institution of higher education; tactics of formation of innovative processes; subject-subjective relations of all participants in the educational process; self-perfection of the person and work in the creative research-mode; application of innovative pedagogical technologies and ideas. The role of innovative educational environment in the formation of future masters of elementary education is determined.

It was found out that the innovative educational environment is a system of pedagogical conditions of personal and professional development of the individual, which includes the territory within which the rules of innovation activity and the latest ideas, the original pedagogical technologies used in the training of future masters of elementary education and contribute to the improvement their professional competence.

Key words: environment, educational environment, innovative educational environment, vocational training, professional formation, future masters of elementary education, institution of higher education.

УДК 371.15:373.29:378.22:372.4
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-36>

Цюняк О.П.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
початкової освіти

Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника

Постановка проблеми в загальному вигляді.

В умовах модернізації вищої освіти, орієнтованої на Європейську інтеграцію, реалізацію завдань Національної доктрини розвитку освіти, конкретизацію державного освітнього стандарту особливої актуальності набуває проблема професійної підготовки висококваліфікованих фахівців, зокрема, майбутніх магістрів початкової освіти. Як показує досвід, професійне становлення майбутніх педагогів тісно пов'язане з освітнім середовищем. У зв'язку з цим особливо важливим є інноваційне освітнє середовище, від розвитку якого значною мірою залежить конкурентоспроможність майбутніх фахівців на ринку праці та ефективність про-

цесу їхнього професійного становлення у закладах вищої освіти.

На пріоритет формування інноваційного освітнього середовища вказують сучасні законодавчі та нормативні документи, які регламентують здійснення інноваційної діяльності, а саме: Закони України «Про інноваційну діяльність» (від 04.07.02 № 40-IV), «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (від 16.01.03 № 433-IV), «Про внесення змін до Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (від 30.11.2012 № 1352), «Стратегія інноваційного розвитку України на 2010-2020 роки в умовах глобалізаційних викликів» та інші. Окрім того,

інноваційна складова діяльності вищих навчальних закладів визначається як ключова в Законі України «Про вищу освіту».

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Концепт освітнього середовища, середовищного підходу досліджували такі науковці, як: Г. Васильєв, Н. Гладченкова, Ю. Колюткін, Л. Новикова, П. Лернер, М. Лях, М. Соколовський, В. Ясвін та інші. Зокрема, вивчали можливості освітнього середовища щодо розвитку особистості Н. Гонтаровська, О. Гуменюк, В. Мадзігон, Н. Крилова, А. Каташов, К. Приходченко, В. Степанов; В. Доній, Г. Несен, І. Єрмаков, І. Лустенко досліджували освітнє середовище навчального закладу як осередок культури тощо.

Належне місце відведено дослідженням проблем освітніх і педагогічних інновацій, інноваційного розвитку освітніх систем та інноваційних процесів у роботах провідних учених: І. Беха, Н. Бібік, Л. Ващенко, Л. Даниленко, Д. Пузікова, Г. Щекатунової. У наукових публікаціях, присвячених дослідженню інноваційного освітнього середовища, недостатньо представлені аспекти інноваційного освітнього середовища як чинника професійного становлення майбутніх магістрів початкової освіти.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Актуальність проблеми зумовлена тим, що вдосконалення освітнього процесу закладів вищої освіти здійснюється у контексті глобальних освітніх тенденцій. Насамперед це неперервність освіти; адаптація освітнього процесу до запитів і потреб особистості; орієнтація освіти на інновації. Водночас, інноваційні процеси у сфері вищої освіти вимагають створення інноваційного освітнього середовища. Відтак, важливим стає питання професійного становлення майбутніх магістрів початкової освіти в умовах інноваційного освітнього середовища.

Мета статті – розкрити сутність поняття «інноваційне освітнє середовище» та на теоретичному рівні дослідити особливості впливу інноваційного освітнього середовища на професійне становлення майбутніх магістрів початкової освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи поняття «середовище», зазначимо, що цей термін активно використовується у сучасній вітчизняній і зарубіжній науковій літературі, проте, однозначності в його трактуванні не спостерігається. Зокрема, вчена А.Д. Цимбалару вказує на те, що в загальному педагогічному визначенні суть терміну зводиться до оточення [11]. Дослідник С. Микитюк розглядає середовище як чинник розвитку особистості [7].

Найбільш повним та узагальненим, на нашу думку, є визначення подане у Великому тлумачному словнику української мови: *середовище* – це:

а) речовини, тіла, що заповнюють який-небудь простір і мають певні властивості; б) сукупність

природних умов, у яких відбувається життєдіяльність якого-небудь організму.

Зовнішнє середовище – середовище, що оточує об'єкт. Навколишнє природне середовище – сукупність природних чинників і об'єктів довкілля, які мають природне походження або розвиток. Навколишнє середовище (довкілля) – сукупність природних, техногенних та соціальних умов існування людського суспільства. Навколишнє техногенне середовище – штучно створена частина навколишнього середовища, яка складається з технічних і природних елементів. Середовище проживання – природні тіла та явища, з якими організм вступає в безпосередні чи опосередковані відносини; в) соціально-побутові умови життя людини; оточення. Навколишнє соціальне середовище – сукупність людей, пов'язаних спільністю життєвих умов, занять, інтересів» [3, с. 1309].

Методологічними основами сучасних досліджень теорії середовища стали: системний підхід (полягає у вивченні середовища як складного структурного утворення, що характеризується численними рівнями, складними зв'язками і відносинами між елементами, що дозволяє на соціально-педагогічному, педагогічно-організаційному та психолого-педагогічному рівнях забезпечувати особистісний розвиток); комунікативно-діалогічний підхід (відображає сутність соціологічного розуміння середовища, що складається у встановленні взаємодії всіх суб'єктів, що перебувають у відкритих і рівноправних взаєминах по досягненню прогнозованих кінцевих результатів); особистісно-орієнтований підхід (означає визначення природовідповідних особливостей кожної особистості, надання їй можливостей для більш повного розкриття здібностей з урахуванням зони найближчого розвитку).

Загальновідомим є факт, що середовище є одним з чотирьох (поряд зі спадковістю, діяльністю та вихованням) загально визначених у педагогічній науці чинників, що впливають на розвиток особистості [1, с. 5–27].

У світлі зазначеної проблеми автор зупинився і на деяких визначеннях поняття «*освітнє середовище*». На переконання О.О. Остапенка [8, с. 131–136.], освітнє середовище – це цілісний соціально-психологічний простір, що охоплює простір умов, взаємозв'язків і залежностей, простір цілей та намірів, простір взаємин і позицій та завжди ієрархічно, багатозначно структурований. На думку Ю. Колюткіна, освітнє середовище можна охарактеризувати як комплекс соціальних, культурних, а також спеціально організованих в освітньому закладі умов, унаслідок взаємодії яких відбувається становлення особистості [5].

Автору імпонує думка А. Куха, який запропонував 3-компонентну структуру освітнього середовища. На погляд ученого, освітнє середовище

складається з суб'єктно-ресурсного, матеріально-технічного та ідейно-технологічного компонентів. Відтак, суб'єктно-ресурсний компонент визначає суб'єктів освітнього середовища та умови здійснення їх суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Матеріально-технічний компонент відповідає за забезпеченість освітнього середовища відповідним стандартним обладнанням. Ідейно-технологічний компонент визначає нормативні методики та технології досягнення прогнозованих результатів у навчанні [6, с. 73–76.].

Згідно логіки нашого дослідження, автор вважає за необхідне здійснити аналіз поняття «*інноваційне освітнє середовище*».

Різноманітні підходи до визначення поняття «*інноваційне освітнє середовище*» узагальнив А. Каташов. На думку вченого, «інноваційне освітнє середовище» – це сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують саморозвиток вільної і активної особистості, реалізацію її творчого потенціалу і може розглядатися як модель соціокультурного простору, у якому відбувається становлення особистості [4, с. 20].

О. Шапран стверджує, що інноваційне освітнє середовище – це педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості; інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу навчального закладу [12]. На думку Н. Разіної, інноваційне освітнє середовище – це комплекс взаємопов'язаних умов, які забезпечують освіту людини, формування особистості педагога з інноваційно-творчим мисленням, його професійну компетентність [10].

Цінними для дослідження є твердження Л. Ващенко, яка уточнює, що інноваційне середовище окремого навчального закладу, наповнене інноваційними змістом і формами організації, забезпечує умови для формування нової якості професійної науково-педагогічної та управлінської діяльності, тим самим створює потужний потенційний ресурс для розвитку і професійної діяльності [2].

Проаналізувавши думки багатьох учених, вважаємо, що *інноваційне освітнє середовище* – це система педагогічних умов особистісного та професійного розвитку особистості, яка включає територію, у межах якої діють правила інноваційної діяльності та новітні ідеї, оригінальні педагогічні технології, які застосовуються у професійній підготовці майбутніх магістрів початкової освіти та сприяють удосконаленню їхньої фахової компетентності.

Варто зазначити, що немає чітко визначених структурних компонентів інноваційного освітнього середовища. Складниками інноваційного освітнього середовища є гуманістичні підходи до

створення інноваційного освітнього середовища; зміст інноваційного освітнього середовища; наявність матеріально-технічного забезпечення та ефективне використання майбутніми магістрами початкової освіти науково-методичних та матеріально-технічних можливостей закладу вищої освіти; комплекс навчально-методичного забезпечення; тактика формування інноваційних процесів у ЗВО; суб'єкт-суб'єктні відносини усіх учасників освітнього процесу; самовдосконалення особистості та робота у творчому науково-пошуковому режимі; застосування інноваційних педагогічних технологій та ідей. Це середовище розвитку, виховання та професійного становлення особистості.

На наше переконання, важливою вимогою до інноваційного освітнього середовища в контексті професійного становлення майбутніх магістрів початкової освіти є врахування таких критеріїв:

1) *концептуально-змістова спрямованість*, основні показники якої – наявність новітніх навчально-методичних комплексів, навчальних та робочих програм інноваційного характеру; використання вітчизняного й міжнародного ринку освітніх новацій; наукове обґрунтування перспектив професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти;

2) *активність*, яка полягає в здатності й готовності магістрантів відтворювати наукові, методичні, організаційні, адміністративні вимоги як необхідні для успішної реалізації завдань інноваційної програми та здатність презентувати інноваційний досвід із використанням сучасних педагогічних технологій та науково-педагогічних можливостей;

3) *інформаційно-комунікаційний складник* – забезпеченість науково-методичною літературою, періодичними й фаховими виданнями, вільний та стабільний доступ до глобальних освітніх мереж, наявність електронної системи навчання, упровадження моделей дистанційного навчання, підготовка електронних навчальних посібників;

4) *професійність* – уміння продукувати, реалізовувати нові підходи до освітньої діяльності в змісті, формах, методах; самооцінювання та самоконтроль власного й колективного інноваційного пошуку.

При цьому варто зазначити, що сучасний заклад вищої освіти вирізняється грамотною, системною та послідовною науково-методичною роботою з майбутніми магістрами початкової освіти. Відповідно робота зорієнтована на: усвідомлення магістрантами потреби запровадження педагогічних інновацій у майбутній власній практиці; інформованість про інноваційні педагогічні технології, знання новаторських методик; зорієнтованість на створення і власних новаційних продуктів; готовність до інноваційної діяльності.

Завдання сучасного закладу вищої освіти – професійне становлення особистості з інноваційно-творчим мисленням, відкритої до громадських, соціальних та професійних справ, котра уміє здійснювати ґрунтовний аналіз подій, критично мислить, самостійно приймає рішення і несе за них відповідальність, висуває нові ідеї та пропозиції, а також уміє їх самостійно розпочинати і вирішувати, здатна навчатися упродовж життя. Чим більше особистість використовує можливості інноваційного освітнього середовища, тим успішніше відбувається її саморозвиток і професійне становлення.

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, необхідно зазначити, що інноваційне освітнє середовище професійного становлення майбутніх магістрів початкової освіти – це система, що забезпечує умови для розвитку особистості як фахівця, реалізацію його творчого потенціалу, удосконалення фахових компетентностей і виражає єдність і взаємозв'язок його структурних компонентів.

Можна стверджувати, що професійне становлення майбутніх магістрів початкової освіти формується під впливом інноваційного освітнього середовища, і навпаки – освітнє середовище формується під впливом активної інноваційної діяльності майбутніх педагогів.

Перспективи подальших досліджень передбачають вивчення впливу різних видів інноваційного освітнього середовища (інформаційного, особистісно орієнтаційного) на формування якостей майбутніх магістрів початкової освіти у процесі їхньої професійної підготовки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І.Д. Принципи сучасної освіти. Педагогіка і психологія. 2005. № 4. С. 5–27.
2. Ващенко Л. Інноваційне середовище післядипломної педагогічної освіти. Післядипломна освіта. 2012. № 1. С. 37–40.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел]. Київ : Ірпінь; ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
4. Каташов А.І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: автореф. дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / А.І. Каташов. Луганськ, 2001. 20 с.
5. Колюткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности– 2000. URL: www.znanie.org/journal/n1_01/obraz_sreda.html.
6. Кух А.М. Освітнє середовище в структурі інноваційної системи фахової підготовки майбутніх учителів фізики. Предметні дидактики в контексті формування компетентісно-світоглядних професійних якостей майбутнього фахівця. 2008. Ч. 2. С. 73–76. URL: www.mvf.kam-pod.org/zbirniku/Zbirnyk14/e-book/2-07-Kuhh.pdf. (дата звернення: 18.06.2019).
7. Микитюк С.О. Освітнє середовище як ресурс якості підготовки педагогів у ВНЗ. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pednauk/2012_6/308.pdf (дата звернення: 18.06.2019).
8. Овчинникова М.В. Основні напрями формування навчально-дослідницької діяльності майбутніх вчителів математики в процесі вивчення курсу «Лінійна алгебра». Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., Ялта, 22–23 вересня 2009 р. Ялта : РВВ КГУ, 2009. С. 131–136.
9. Основи педагогіки вищої школи. Навчально-методичний комплекс для аспірантів і магістрів. Укладачі: Л. Вовк, О. Падалка, Р. Семернікова. Київ, 2005. 59 с.
10. Разіна Н.О. Акмеологічний підхід до розвитку професіоналізму сучасного педагога в інноваційному освітньому середовищі середньої школи. Вісник наукової школи педагогів «АКМЕ». 2009. Випуск 3.
11. Цимбалару А.Д. Компонентно-структурний аналіз поняття «освітній простір». URL: www.rusnauka.com/.../23997.doc.htm (дата звернення: 22 червня 2019).
12. Шапран О.І. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. URL: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-09/10soitpt.pdf>.

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

THE WAYS TO IMPROVE THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF HEADS OF INSTITUTIONS IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

У статті здійснено спробу вирішення проблеми підвищення рівня комунікативної компетентності керівників закладів освіти у системі післядипломної педагогічної освіти. Зазначено, що комунікативна компетентність є головним компонентом культури керівника закладу освіти і передбачає: ціннісне ставлення до мови, потребу усвідомлювати і розуміти соціальну та психологічну сторону комунікативних подій, готовність організувати свою мовну поведінку в цих подіях відповідно до норм та закономірностей суспільного життя.

Зазначено, що невід'ємною частиною комунікації керівника закладу освіти є ділове або управлінське спілкування. Відповідно до цього визначено важливість удосконалення культури усного та писемного ділового спілкування керівників закладів освіти.

Автор окреслює шляхи розвитку у керівників закладів освіти умінь і навичок ділового спілкування. Зокрема зосереджує увагу на застосуванні різних педагогічних технологій та інноваційних методів у поєднанні з перевіреними методиками підготовки менеджерів у світі, які не лише сприяють набуттю умінь та навичок ділового спілкування, розвитку особистісних якостей, необхідних у подальшій професійній діяльності, а виконують важливу роль у самоорганізації та самореалізації.

Зазначено, що для здійснення успішної професійної діяльності, керівникові сучасного закладу освіти необхідно знати закони організації простору і часу спілкування, володіти вміннями використовувати зони робочого простору у якості психологічних прийомів спілкування. Тому автор подає деякі методи і прийоми ознайомлення керівників закладів освіти з основними правилами проксемної поведінки.

Ключові слова: комунікативна компетентність, керівники закладів освіти, ділове спілкування, вміння та навички ділового спілкування, методики підготовки менеджерів, педагогічні технології, ораторська компетенція, рефлексивне слухання, навички проксемної поведінки.

The article attempts to solve the problem of increasing the level of communicative competence of heads of higher educational institutions in the system of postgraduate pedagogical education. It is indicated that the communicative competence is the main component of the culture of the head of the higher education institution and provides: the value attitude to the language, the need to realize and understand the social and psychological side of communicative events, the willingness to organize their speech behavior in these events in accordance with the norms and laws of public life.

It is noted that an integral part of the communication of the head of the educational institution is business or managerial communication. In accordance with this, the improvement of the culture of oral and written business communication of the heads of educational institutions was highlighted.

The author defines the ways of development of business communication skills and abilities of heads of educational institutions. In particular, the focus is on the application of various pedagogical technologies and innovative methods in combination with advanced methods of training managers in the world, which are not only contribute to the acquisition of skills and skills of business communication, the development of personal qualities necessary for further professional activities, but also play an important role in self-organization and self-actualization.

It is noted that in order to carry out successful professional activities, the head of a modern educational institution must know the laws of the organization of space and time of communication, possess the skills to use the working space as a psychological method of communication. Therefore, the author gives some methods and techniques of acquaintance of heads of educational institutions with the basic rules of proxemic behavior.

Key words: communicative competence, heads of educational institutions, business communication, business communication skills, methods of manager training, pedagogical technologies, oratory competence, reflexive listening, skills of proxemic behavior.

УДК 37.091.12:005.963

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-37>

Чикалова Т.Г.,

канд. пед. наук, викладач кафедри теорії й методики дошкільної, початкової освіти та мовних комунікацій Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради

Постановка проблеми в загальному вигляді. Одним із важливих кроків на шляху до підвищення якості освіти в Україні та інтеграції в європейський освітній простір є модернізація та розробка нових механізмів у системі післядипломної педагогічної освіти. Реалізація цього кроку сприятиме досягненню основної мети – підготовки висококваліфікованих фахівців, які будуть конкурентоспроможними на національному, європейському та світовому ринках праці, спроможних захистити інтереси країни у жорстких умовах світової конкуренції.

Окреслене потребує підготовки відповідних кадрів: мобільних, компетентних керівників закла-

дів освіти, здатних конструктивно вирішувати складні питання, ефективно та творчо працювати в умовах децентралізації управлінських структур.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми підготовки менеджерів освітньої галузі знайшли своє вирішення у роботах В. Береки, В. Крижко, В. Лазарева, Є. Павлютенкова, М. Поташніка. Різноманітними аспектами розвитку комунікативної компетентності займалися Й. Завадський, В. Куніцина, О. Леонт'єв, Л. Петровська, О. Сидоренко та інші.

У вітчизняній науці проблема підвищення рівня комунікативної компетентності управлінця,

удосконалення культури усного та писемного ділового спілкування розроблена у працях А. Коваль, Л. Мацько, В. Русанівського, М. Пентиліюк.

Роботи зарубіжних авторів Д. Карнегі, П. Мітчча, Алана та Барбара Піз суттєво доповнили прогалини в літературі про ділове спілкування на основі даних та практики соціальної психології.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У науковій літературі проблема вдосконалення комунікативної компетентності майбутніх менеджерів освіти та керівників закладів освіти частково знайшла своє вирішення. Проте залишається недостатньо розробленим питання підвищення комунікативної компетентності та вдосконалення навичок ділового (управлінського спілкування) керівників закладів освіти у системі післядипломної педагогічної освіти.

Мета статті – визначити та розкрити шляхи підвищення комунікативної компетентності керівників закладів освіти у системі післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасний керівник закладу освіти виконує чимало функцій, які потребують сформованості певних компетентностей. Здійснений огляд наукових джерел дозволив зробити висновок, що ключовими компетентностями менеджера освіти є: професійна (управлінська), комунікативна, економічна, правова, загальнокультурна, психологічна.

Згідно досліджень американських учених, керівник від 50 до 90% свого часу витрачає на комунікації, щоб реалізувати свої ролі в міжособистісних стосунках, інформаційному обміні, процесах прийняття рішення та успішно виконувати управлінські функції планування, організації, мотивації та контролю. Обмін інформацією вбудований в усі види управлінської діяльності, саме тому комунікації є зв'язуючою ланкою на шляху досягнення мети організації [4, с. 166].

Якщо для менеджера підприємства комунікація – це запорука успішних та високих продажів, укладення вигідних контрактів, угод тощо, то для менеджера освіти – це запорука успішного соціально-економічного функціонування навчального закладу, ефективної організації та координації діяльності колективу, гарантія результативного виконання завдань, які стоять перед педагогічним колективом, важлива умова налагодження зовнішніх зв'язків.

Цілком очевидно, що керівник, який не володіє уміннями налагоджувати контакти, неспроможний керувати педагогічним колективом, взаємодіяти з учнівським колективом, батьками та установами, приречений на неуспіх у своїй діяльності. Отже, управлінська діяльність керівника освітнього закладу без обміну інформацією, без співпраці й діалогу, без взаємодії та сприйняття людьми один одного не може існувати.

На думку, Л. Петровської, комунікативна компетентність є системою внутрішніх ресурсів, потрібних

для побудови ефективної комунікативної дії в певному колі ситуації міжособистісної взаємодії і передбачає адекватність установок, розуміння суб'єктом своєї предметної міжособистісної позиції, знання закономірностей різних форм спілкування і правил поведінки в певних ситуаціях, уміння сформулювати тактичний план і реалізувати його на основі соціальних навичок [4, с. 41].

Як один із головних компонентів культури сучасної людини, комунікативна компетентність передбачає: ціннісне ставлення до мови, потребу усвідомлювати і розуміти соціальну та психологічну сторону комунікативних подій, готовність організувати свою мовну поведінку в цих подіях відповідно до норм та закономірностей суспільного життя.

Зарубіжні та вітчизняні дослідники доводять, що саме уміння спілкуватися та поводитися з людьми сприяють успіху в професійній діяльності такою ж мірою, як і володіння технологіями.

Д.А. Bednar зазначає, що ефективно працюючі керівники – це ті, хто ефективні у комунікаціях [7, р. 57]. J.S. Lipzig, E. More стверджують, що вони є суттю комунікаційного процесу, володіють добре розвиненим умінням усного та письмового спілкування і розуміють, як середовище впливає на обмін інформацією [8, р. 84]. Практика управління організаціями та персоналом вимагає не тільки володіння певними особистісними якостями, а й спеціальними знаннями й уміннями у галузі ділового спілкування.

Керівник закладу освіти – це не лише фахівець, який професійно виконує функції управління, він насамперед враховує специфіку навчального закладу як системи, де кожен управляє на своєму рівні і є суб'єктом управління, яке в свою чергу потребує ефективного обміну інформацією. Виконуючи функціональні обов'язки, він повинен розв'язувати типові й нетипові ситуації та проблеми щодо здійснення конкретних професійних дій, забезпечувати конкурентоспроможність освітніх послуг, здійснювати функції менеджменту та адміністрування для державних та урядових установ.

Провідні менеджери світового рівня стверджують, що уміння спілкуватися, взаємодіяти з людьми, комунікативні якості і комунікативні здібності, які входять до структури професійних здібностей є підґрунтям професійних досягнень.

Якщо для керівника підприємства комунікація – це запорука успішних та високих продажів, укладення вигідних контрактів, угод тощо, то для керівника закладу освіти – це запорука успішного соціально-економічного функціонування навчального закладу, ефективної організації та координації діяльності колективу, гарантія результативного виконання завдань, які стоять перед педагогічним колективом, важлива умова налагодження зовнішніх зв'язків. Цілком очевидно, що керівник, який не володіє вміннями налагоджувати контакти, неспроможний керувати педагогічним колективом, взаємо-

діяти з учнівським колективом, батьками та установами, приречений на неуспіх у своїй діяльності. Отже, управлінська діяльність керівника освітнього закладу без обміну інформацією, без співпраці й діалогу, без взаємодії та сприйняття людьми інших не може існувати.

Невід'ємною частиною комунікації керівника закладу освіти є ділове або управлінське спілкування. У психології ділове спілкування розглядається як процес взаємозв'язку та взаємодії, в якому відбувається обмін діяльністю, інформацією та досвідом, що передбачає досягнення певного результату, розв'язання конкретної проблеми або реалізацію певної мети [1, с. 37].

Зважаючи на наукові розробки проблем спілкування можна зробити висновок, що ділове спілкування передбачає наявність в управлінця всього комплексу професійних знань, умінь та навичок, необхідних для ведення ділового листування та переговорів, виконання представницьких функцій, спілкування зі своїми підлеглими, вищим керівництвом та колегами, вирішення напружених і конфліктних ситуацій з дотриманням культури управління.

Сучасний навчальний заклад є відкритою соціальною організацією, яка реагує на зовнішні ситуації: економічну, політичну, культурну. Він – територія прогресу, тому сьогодні на перший план у сфері ділового спілкування виводить знання та володіння керівником традиційними та інноваційними технологіями і прийомами усного і письмового ділового спілкування та уміння їх обирати в залежності від ситуації спілкування; високий рівень мовленнєвого розвитку, який дозволяє вільно передавати та сприймати професійну інформацію та володіння ораторською майстерністю; володіння культурою ділового інтернет-спілкування (спілкування у віртуальному просторі, дистанційно, в мережах); знання основ ділового спілкування (усного та письмового) іноземною мовою; уміння здійснювати та розуміти невербальний обмін інформацією у ситуаціях ділової взаємодії; застосовувати основні правила проксеміки тощо.

Оскільки підвищення кваліфікації керівників закладів освіти пов'язане з тенденціями вітчизняної вищої освіти до європеїзації та гуманізації, то передбачає застосування різних технологій та інноваційних методів у поєднанні з передовими методами підготовки менеджерів у світі. Успішному розвитку перерахованих умінь та навичок сприяє використання розвиваючих технологій, які є впорядкованою сукупністю дій, операцій та процедур, спрямованих на розвиток особистості, інструментально забезпечують досягнення діагностованого та прогнозованого результатів у професійно-педагогічних ситуаціях, утворюють інтеграційну єдність форм і методів навчання при взаємодії слухачів і викладачів у процесі розвитку індивідуального стилю діяльності [2, с. 29].

Доведено, що важливою умовою успішної діяльності керівника є володіння ним тактико-методичними підходами до проведення переговорів, нарад тощо, тому обов'язковим є ознайомлення з виробленими світовою практикою методиками підготовки менеджерів, такими як: метод вдалого дебюту, метод зняття напруги під час виступу, метод прямого підходу до проблеми обговорення, метод зачіпки.

Розвитку вмінь і навичок ділового спілкування сприяє застосування нестандартних ділових ігор: ігор-презентацій, ігор-провокацій тощо. Метою гри-провокації є набуття навичок працювати із запереченнями та складними запитаннями, навичок швидко відповідати на підступні запитання, збереження емоційної рівноваги під час відповіді на несподівані запитання. Сценарій гри передбачає демонстрацію таких запитань, їх аналіз та відпрацювання навичок.

Відомий вітчизняний науковець В. Русанівський зазначав, що мова на всіх етапах виконання будь-якої роботи відіграє роль регулятора. Якщо керівник не володіє мовою досконало, не вміє переконати інших у тому, у що вірить сам, то вже це одне може позначитися і на термінах, і на якості виконання завдань [6, с. 11].

З метою підвищення рівня ораторської компетенції керівників закладів освіти доцільно проводити семінарські заняття з елементами тренінгу з риторики «Харизматичний оратор», «Ораторський чемпіонат» та ін., які широко практикуються у приватних бізнес-школах та авторських школах ділового спілкування. Ці заняття допомагають не лише уникнути почуття страху та самотності, набутти впевненості під час публічних виступів, дають чітку уяву про основні параметри, від яких залежить успіх ділового спілкування, а й запускають внутрішній механізм постійної самоосвіти та самовдосконалення керівників закладів освіти. Також на занятті слухачі ознайомлюються з основними вимогами логіки до усного виступу: визначеність, ясність; послідовність; несуперечливість; обґрунтованість.

З метою закріплення набутих знань, умінь та навичок пропонується до виконання низка завдань творчо-аналітичного характеру: проаналізувати виступи публічних осіб письмові та відео-записи у засобах масової інформації, інтернет-виданнях з точки зору послідовності, несуперечності, обґрунтованості суджень, звернувши особливу увагу на використання термінів, чіткість тверджень, аргументацію; виокремити логічні та психологічні аргументи в публіцистичних та пропагандистських виступах із засобів масової інформації, телебачення. Проаналізуйте, в чому секрет успіху одних ораторів, та невдач інших?; спробуйте висловити одну й ту саму думку десятьма різними способами, припускаючи різні цілі виступу, досягаючи все більшої виразності. Підготувати запропонований уривок для виступу в аудиторії, розробивши лекторське конспектування,

використавши прийоми «діалогізації мовлення»; презентуйте подану інформацію, використовуючи різні прийоми викладу: постановка проблеми, роздум, обґрунтування, опис, діалог з аудиторією.

Такі інтегровані заняття ознайомлюють з правилами побудови виступу, доцільності використання жестикуляції, прийомами утримання уваги аудиторії через виконання різноманітних вправ та акторських, ораторських, голосо-мовних технік тощо.

Не менш важливим аспектом управлінського спілкування є культура слухання, від якої у значній мірі залежить досягнення результату, розв'язання конкретної проблеми або реалізація певної мети. Розвитку навичок культури слухання керівників закладів освіти, особливо такого виду як рефлексивне, яке передбачає регулярне використання зворотного зв'язку з тим, щоб досягти більшої ясності й точності в розумінні співрозмовника, розшифровку закодованого у мовленні істинного повідомлення та відображення точки зору співбесідника, допоможе використання технік рефлексивного слухання: з'ясування, відображення, перефразування, резюмування, прояснення.

Під час занять доречно поєднувати ці техніки з методом ситуаційно-рольової гри, який полягає в навчальному моделюванні конкретної практичної проблемної ситуації: звернення до співрозмовника за уточненнями та постановка перед ним відкритих запитань, тобто таких, на які не можна відповісти одним словом «так» чи «ні» (сприяє розвитку такого виду слухання як з'ясування); формулювання думки співрозмовника своїми словами з метою визначення точності розуміння (перефразування) тощо, крім цього слухачі ознайомлюються з вступними фразами, за допомогою яких доцільно розпочати ці техніки.

Закріпленню умінь і навичок рефлексивного слухання сприяють різноманітні практичні вправи. Такі види робіт доцільно проводити у формі групової роботи, в трійках, які виконують наступні завдання. Оповідач переказує подію, яка засмутила його. Слухач уважно слухає, використовуючи техніки пасивного слухання. Потім переказує історію оповідача своїми словами, так як він її зрозумів, уникаючи оцінок, запитань, демонструючи розуміння. Спостерігач ділиться своїми враженнями про слухача, розповідають свої враження про використання слухачами технік номінальної підтримки, наскільки точно та коректно слухачу вдалося переказати історію оповідача та які реакції переказ викликав у нього.

Використання технік рефлексивного слухання допоможе керівникам в налагодженні взаєморозуміння, точному сприйманні раціонального висловлювання, активному слуханні, об'єктивному зворотньому зв'язку з тим, хто говорить, контролю точності сприймання почутого, розшифровувати смисл повідомлень, з'ясувати їх реальне значення.

У діловому спілкуванні важливу роль виконує невербальне спілкування. Воно як і мовне спілку-

вання передбачає наявність зворотного зв'язку, а позитивні стосунки в організації у значній мірі зумовлені позитивним невербальним зворотнім зв'язком, який іде від керівника.

Психологи стверджують, що в процесі спілкування від 60% до 80% комунікації здійснюється за рахунок невербальних засобів. Тому є необхідним ознайомлення керівників закладів освіти з основними правилами проксемної поведінки. З цією метою доцільно використовувати різноманітні методи творчого характеру: малювання фліпчартів, створення міні-дизайн проекту кабінету, презентація та обговорення цих проектів, наприклад, правильно розташувати елементи або знайти зайве у трьох зонах робочого простору (особистої роботи, колегіальної діяльності, дружнього спілкування) в кабінеті керівника тощо.

Ознайомленню з правилами проксеміки сприяє інтерактивна гра, сценарієм якої передбачено вибір позиції учасників ділової взаємодії в умовах робочого кабінету за прямокутним, квадратним, круглим столом тощо. Такі заняття інформують про закони організації простору і часу спілкування, а також розвивають уміння використовувати зони робочого простору у якості психологічних прийомів спілкування.

Отже, невід'ємною складовою управлінської діяльності є ділове спілкування, розвиток умінь і навичок якого є важливим завданням підвищення кваліфікації керівників закладів освіти у системі післядипломної педагогічної освіти. Раціональне поєднання розвиваючих технологій та вироблених світовою практикою методик підготовки менеджерів сприяє не лише набуттю умінь та навичок ділового спілкування, розвитку особистісних якостей, необхідних у подальшій професійній діяльності, а й запускає механізми самоорганізації та самореалізації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бороздина Г.В. Психология делового общения: Учебное пособие. Москва : ИНФРА М, 2006. 224 с.
2. Зеер Э.Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования: учебное пособие. Москва, 2010. 176 с.
3. Крижко В.В. Теория та практика менеджменту в освіті. Запоріжжя : Просвіта, 2003. 272 с.
4. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. Москва: Дело, 1992. 702 с.
5. Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. М. : Издательство МГУ, 1989. 216 с.
6. Русанівський В.М., Ермоленко С.Я. Життя слова : Монографія. Київ : Вища школа, 1978. 192 с.
7. Bednar D.A. Relationships Between Communicator Style and Managerial Performance in Complex Organizations: A Field Study. Journal of Business Communication. 1982. vol. 19. P. 51–76.
8. Lipzig J.S., More E. Organizational Communication: A Review and Analysis of Three Current Approaches to the Field. Journal of Business Communication. 1982. vol. 19. P. 77–92.

ФАХОВА СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

PROFESSIONAL SPECIFICATION OF TEACHING MUSICAL-THEORETICAL DISCIPLINES IN A PEDAGOGICAL COLLEGE

У статті висвітлено окремі аспекти вкрай необхідної на сьогоднішній день теми викладання музично-теоретичних дисциплін в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва.

З'ясовано, якими новими особистісними та фаховими якостями повинен володіти педагог-музикант у сучасному соціумі. Проведено аналіз останніх досліджень і публікацій вітчизняних та зарубіжних науковців, котрі досліджували зазначену проблему.

Окреслено коло все ще невирішених принципів питань, від яких залежить реалізація освітніх інновацій у сфері мистецької освіти.

Зазначено, що активне впровадження в освітній процес використання інноваційних технічних засобів навчання сприяє оптимізації навчальної діяльності, відкриваючи нові можливості для креативного викладання та ефективного засвоєння студентами музично-теоретичних знань.

Встановлено провідне значення музично-теоретичних дисциплін як потужної базової основи для виховання та розвитку творчої особистості майбутніх педагогів-музикантів. Основна увага зосереджується на особливостях фахової специфіки окремих навчальних музично-теоретичних дисциплін циклу – сольфеджіо, елементарної теорії музики, гармонії та аналізу музичних творів. Схарактеризовано методичні засади викладання музично-теоретичних дисциплін у педагогічному коледжі. Проаналізовано доцільність різних форм аудиторної та самостійної роботи студентів по кожному з навчальних предметів циклу музично-теоретичних дисциплін, визначено методи контролю знань на заняттях.

Розглянуто професійні вміння та навички майбутніх музикантів-фахівців, отримані в результаті набутих знань із музично-теоретичних дисциплін. Сформульовано ряд основних музично-теоретичних компетенцій, якими повинен володіти музикант-професіонал, викладаючи музичне мистецтво в закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: музично-теоретичні дисципліни (МТД), вчитель музичного мистецтва, фахова підготовка, специфіка викладання, майбутня музично-педагогічна діяльність, музично-теоретичні компетенції.

The article reveals a number of important aspects of teaching musical and theoretical disciplines in the process of professional training of future musical art teachers, which appears to be urgent and up-to-date nowadays. It has been found out what kind of new personal and professional qualities should a musician-pedagogue in the modern society possess.

The analysis of the recent research and published articles of the domestic and foreign scientists who investigated the specified problem has been carried out. The range of still unresolved issues of principle that are closely related to the implementation of educational innovations in the field of artistic education is outlined. It is pointed out that the dynamic introduction of the innovative technical training aids into the educational process helps to optimize educational activities, opening new opportunities for creative teaching and effective mastering of musical and theoretical knowledge by the students.

The leading importance of musical-theoretical disciplines is determined as a powerful basis for educating and developing the creative personality of a future music teacher. The main attention is focused on the specific aspects of the particular profession-related educational musical and theoretical disciplines of the cycle – solfeggio, elementary theory of music, harmony and analysis of musical pieces.

The methodical principles of teaching musical and theoretical disciplines in a pedagogical college are analyzed. The expediency of different forms of classroom and individual activities of students on each of the academic subjects of the cycle of musical-theoretical disciplines is analyzed; methods of knowledge assessment at the lessons are defined.

The professional skills of the future professional musicians based on their acquired knowledge of the musical and theoretical disciplines are considered. A number of basic musical-theoretical competencies which must be mastered by a professional musician and further applied in the course of teaching musical art in secondary educational institutions are outlined.

Key words: musical-theoretical disciplines (MTD), teacher of musical art, professional training, specificity of teaching, future musical and pedagogical activity, musical-theoretical competencies.

УДК 371.134:781
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-38>

Юрчук О.М.,
викладач
музично-теоретичних дисциплін
Луцького педагогічного коледжу

Гришина В.В.,
викладач
музично-теоретичних дисциплін
Луцького педагогічного коледжу

Постановка проблеми в загальному вигляді. Впродовж розбудови українського суспільства продовжується процес модернізації системи та змісту освіти, в тому числі й музично-педагогічної. На часі суттєва зміна форм, прийомів і методів педагогічної роботи, оновлення методик та засобів навчання й викладання, активне впровадження новітніх інноваційних технологій.

Сучасні стандарти освітніх послуг вимагають від вчителя музичного мистецтва прояву нових особистісних та фахових якостей. Йдеться про

здатність до свідомого аналізу своєї діяльності, постійного оновлення професійних знань та посилення творчої активності. Глобальні науково-технічні зміни в сучасному соціумі вимагають від педагога-музиканта освітньо-технологічних знань, інформаційно-комунікативної культури високого рівня.

Постає проблема належної фахової підготовки компетентного вчителя музичного мистецтва, педагога, що відповідає сучасним вимогам національної освіти. Базовою основою такої підготовки

є надання студентам ґрунтовних музично-теоретичних знань, формування в них музикознавчих компетенцій різного типу та змісту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Окремі питання фахової підготовки вчителя музичного мистецтва розглядали у своїх працях такі вітчизняні науковці Н. Гузій, О. Дем'янчук, В. Дряпіка, А. Козир, Л. Коваль, Л. Масол, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, Н. Провозіна, А. Растрігіна, О. Ростовський, О. Рудницька, М. Ткач, О. Щолокова та інші.

Науково-практичні засади особистісно орієнтованого підходу до фахової підготовки педагога-музиканта досліджували І. Арендарчук, І. Бех, О. Гора, З. Количева, О. Малахова, В. Пашков. Сучасні наукові підходи до естетичного виховання особистості в системі мистецької освіти з'ясовували В. Бєлікова, І. Дубінець, У. Дутчак.

Актуальні питання музично-теоретичної підготовки майбутнього педагога-музиканта висвітлювали Т. Бондаренко, Г. Виноградов, Л. Воєвідко, О. Давидова, М. Дяченко, Ю. Зільберман, Т. Калужська, М. Картавцева, І. Котляревський, Ю. Локарева, С. Новосадова, А. Островський, Б. Теплов, Ю. Холопов, Т. Щериця, В. Юрчак та багато інших науковців.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Ряд принципів питань, від яких залежить реалізація освітніх інновацій у сфері мистецької освіти, все ще залишається невирішеним. Нині назріла необхідність подолання статичності навчальних програм із музично-теоретичних дисциплін, існує потреба у використанні різноаспектного підходу до змісту й методів навчання, на часі створення методологічної бази та планомірно організованого обміну педагогічним досвідом та систематичне вивчення інноваційних підходів до організації музично-теоретичної освіти.

Мета статті – з'ясування особливостей функціонування музично-теоретичних дисциплін в контексті інноваційних освітніх тенденцій та вимог; дослідження окремих аспектів специфіки викладання МТД у педагогічному коледжі; визначення ролі музично-теоретичних дисциплін у фаховій підготовці сучасного вчителя музичного мистецтва як базової основи для виховання та розвитку творчої особистості майбутніх педагогів-музикантів.

Виклад основного матеріалу. Пріоритетною метою мистецької освіти XXI століття є створення єдиного культурного простору, виховання основ національної культури, прилучення підростаючого покоління до цінностей світової культури у всьому розмаїтті її історичного, загальнолюдського й національного багатства. В якості найважливіших висуваються завдання всебічного розвитку особистості, формування в свідомості підростаючого покоління ціннісних орієнтацій, задоволення людської потреби в самовираженні та самоствер-

женні, інтелектуальному, культурному та духовному вдосконаленні.

Успіх реалізації поставлених перед вітчизняною освітою завдань багато в чому визначається станом теоретичної та практичної підготовки вчителя. Через це вдосконалення професійної підготовки освітянських кадрів продовжує залишатися однією з центральних проблем науково-педагогічних досліджень. Серед кола численних питань даної проблематики варто особливо виділити питання підготовки вчителя музичного мистецтва, адже він здійснює величезний вплив на формування духовних основ особистості дитини. Остаточний результат навчання та виховання в школі багато в чому залежить від його майстерності.

Вивчення музично-теоретичних дисциплін спрямоване на становлення та розвиток художнього світобачення, цілісного музично-творчого мислення студентів і сприяє повноцінному досягненню та пізнанню ними різноманітних музичних явищ. Навчальні предмети музично-теоретичного циклу належать до сфери гуманітарних наук і відіграють особливу, надзвичайно важливу роль у формуванні майбутнього музиканта-професіонала, створюючи основу для виховання та розвитку його творчої особистості.

Певні традиції викладання музично-теоретичних дисциплін у вітчизняній та зарубіжній музичній педагогіці складались протягом тривалого часу, але в новому тисячолітті назріла необхідність нових підходів, співзвучних сучасним реаліям. Відродження інтересу до класичної методики викладання через призму інновацій дозволить по-новому осмислити цілі й завдання музично-теоретичного навчання на кожному з етапів багаторівневої музичної освіти в країні.

Оптимізація навчальної діяльності вимагає активного запровадження в освітній процес інноваційних технічних засобів навчання, міжпредметних і внутрішньо-предметних зв'язків, а також методів, спрямованих на розвиток творчого мислення. Постійно зростаючий навколишній інформаційний об'єм змушує більш раціонально підходити до процесу навчання, виявляючи нові способи дати студентам якомога більше знань і навичок, необхідних для подальшої успішної музично-педагогічної діяльності та водночас зробити саме навчання цікавим і захоплюючим.

Використання інформативно-комунікативних технологій, що широко впроваджуються в національну музичну педагогіку XXI століття, значно підвищує ефективність навчання з музично-теоретичних дисциплін, відкриваючи нові можливості для їх креативного викладання та ефективного засвоєння студентами музично-теоретичних знань. Багатофункційність комп'ютера, множинність і різноманітність пропонує ним приклад-

них програм, зробили його незамінним інтерактивним засобом викладання музично-теоретичних дисциплін [2, с. 43–48].

У процесі вивчення елементарної теорії музики, гармонії, сольфеджіо та аналізу музичних творів комп'ютер може бути використаний як навчальний тренажер, на якому виконуються практичні завдання різного тематичного змісту й типу (як теоретичні, так і слухові) та засіб контролю знань (тестування) [3, с. 49–56]. Інформативно-комунікативні технології надають майбутнім фахівцям широкі перспективи для самоосвіти, ґрунтовного збагачення своїх професійних знань та креативної самореалізації в музично-професійній діяльності.

Основними навчальними дисциплінами музично-теоретичного циклу в педагогічному коледжі є елементарна теорія музики, гармонія, сольфеджіо та аналіз музичних творів. Названі дисципліни розвивають природні музичні здібності та аналітичне мислення, формують фахові музикознавчі компетенції та художній смак, які є необхідними чинниками у майбутній музично-педагогічній діяльності випускника коледжу.

Серед навчального циклу музично-теоретичних дисциплін найтривалішим за терміном вивчення є курс сольфеджіо, що знаходиться на межі зіткнення теорії та практики. В системі професійної практичної підготовки фахівців-музикантів сольфеджіо є важливою складовою, оскільки розвиває музичні здібності студентів (мелодичний, гармонічний та ритмічний слух, музична пам'ять), формує навички читання з аркуша, виконання творчих завдань різного типу.

Однак актуальною проблемою викладання зостається те, що сольфеджіо продовжує залишатися не стільки музично-практичною, скільки музично-теоретичною дисципліною, спрямованою на теоретичне засвоєння окремих елементів музичної системи, але не музичної мови.

З цього приводу А.Л. Островський зазначав, що «виховання на основі конкретних особливостей музики, а не шляхом абстрактно-теоретичного засвоєння її елементів, забезпечує потрібну спрямованість музичного смаку учня, закладає основу його естетичних переконань» [6, с. 8]. Через це варто ретельно ставитися до вибору музичних прикладів для сольфеджування, музичного диктанту, слухового аналізу та інших форм роботи на занятті з урахуванням не лише дидактичних, але й виховних завдань даного предмету.

У процесі вивчення навчальної дисципліни майбутні вчителі музичного мистецтва опановують методику чистого інтонування вправ різного типу, специфіку елементів музичного мовлення та їх взаємодії з метою визначення на слух, технологію запису музичного диктанту, підбору гармонічного супроводу до нескладних мелодій, складання конструктивних і художніх прикладів. Правильна

організація активної слухової роботи студентів із урахуванням останніх досягнень музичної психології сприяє формуванню в них значно якісніших слухацьких навиків [4, с. 3–10].

Таким чином, вивчення сольфеджіо передбачає набуття та розвиток практичних (інтонаційних, слухових, творчих) навичок, необхідних студентам для майбутньої музично-педагогічної діяльності.

Елементарна теорія музики відкриває цикл музично-теоретичних дисциплін і є фундаментом теоретичної освіти музиканта-фахівця. На думку Ю. Холопова, «теорія музики є системою знань про сутність явищ та законів музики» [7, с. 21]. Протягом навчального курсу з ЕТМ студенти опановують виражальні засоби музичного мистецтва, основи та специфіку музичної мови, знайомляться із музичною термінологією, розвивають навички початкового аналізу музичних творів.

В освітній програмі теорія музики є базовою дисципліною для подальшої музично-теоретичної освіти в процесі вивчення гармонії, сольфеджіо й аналізу музичних творів. Якісне засвоєння навчального матеріалу надалі допоможе успішно освоювати й інші музичні дисципліни, адже сприйняття та розуміння музичних творів багато в чому залежить від глибини та стабільності отриманих знань, навиків і вмінь.

Вивчення елементарної теорії музики передбачає різні форми аудиторної й самостійної роботи. Завдяки виконанню ряду практичних завдань у студентів формується музично-аналітичне мислення та музична логіка. Послідовності та систематичності оволодіння відповідними вміннями і навиками, необхідними для формування професійних компетенцій студентів, сприяє їх самостійна робота. Результати цієї роботи контролюються на кожному занятті та враховуються в процесі проміжної й підсумкової форм контролю.

Процес контролю – одна з найбільш відповідальних операцій у навчанні. Крім того, педагогічний контроль виконує цілий ряд функцій: оціночну, стимулюючу, розвиваючу, навчальну, діагностуючу, виховну тощо. Вибір форм контролю залежить від мети, змісту, методів, часу та місця. Систему контролю утворюють екзамени та заліки, усне опитування, контрольні роботи, семінари, колоквиуми, реферати тощо.

Для вироблення навиків по узагальненню, поглибленню, закріпленню та систематизації отриманих теоретичних знань із тем навчального предмету проводяться контрольні роботи та тематичні тестування. Ці форми контролю знань заплановані в кінці вивчення кожного тематичного розділу. Вони містять комплекс завдань, що актуалізують вміння та навички, отримані на заняттях і в процесі самостійної роботи, а також знання, набуті під час вивчення інших теоретичних та практичних музичних дисциплін.

В дію вступає так званий концентричний спосіб викладу навчального матеріалу, сутність якого полягає у використанні раніше засвоєних тем та музичного матеріалу в наступних нових більш складних навчальних завданнях [5]. В такий спосіб коло компетенцій постійно розширюється, оскільки кожна з циклу музично-теоретичних дисциплін передбачає одночасне формування широкого спектру професіональних компетенцій.

Гармонія – одна з найважливіших ланок у циклі музично-теоретичних дисциплін. Базуючись на знаннях та вміннях, отриманих у результаті вивчення елементарної теорії музики, в свою чергу, гармонія є основою для вивчення підсумовуючої дисципліни теоретичного циклу – аналізу музичних творів. Опановуючи курс гармонії як важливого виражального та формотворчого засобу музики, студенти знайомляться з основними стильовими закономірностями класичної гармонії, у них формуються професіонально-значимі уміння й навички гармонізації мелодії та гармонічного аналізу.

Класична тріада форм аудиторної та позааудиторної роботи на гармонії – це виконання письмових гармонізацій задач, гра вправ на фортепіано та гармонічний аналіз музичних творів чи їх фрагментів, причому жодна з форм не повинна домінувати.

У процесі виконання практичних письмових завдань та вправ для гри на фортепіано у студентів формуються навички логічного голосоведіння [1, с. 57–68]. Крім того, значна увага приділяється розвитку в майбутніх педагогів-музикантів практичних компетенцій: уміння створити акомпанемент до пісенної мелодії. Студенти освоюють різні форми супроводу, дублюючи при цьому мелодію, або ж ні. Основа акомпанементу спирається на типізовані гармонічні звороти, які відповідають класичним нормам голосоведіння.

Під час навчально-практичної діяльності у майбутніх фахівців розвивається гармонічний слух, аналітичне мислення та творчі здібності. Тому вивчення курсу гармонії є однією з визначальних умов формування професіонального музиканта.

Аналіз музичних творів узагальнює здобуті знання з елементарної теорії музики, гармонії, музичної літератури/історії музики. Ця навчальна дисципліна дає не лише уявлення про різноманітність та цілісність музичних творів, але й про логіку композиції, музичну драматургію, сприяючи фаховій орієнтації студента у масштабному доробку світового музичного мистецтва. За допомогою набутих впродовж вивчення курсу АМТ знань і умінь, майбутній педагог зможе здійснювати креативний вибір високохудожніх творів для успішного викладання предмета «Музичне мистецтво» в закладах загальної середньої освіти у своїй подальшій роботі.

Форми роботи на заняттях переважно базуються на аналізі музичних творів. Підсумковий комплексний аналіз музичної композиції містить у собі визначення форми, стильові та жанрові витоки тематизму, зв'язок даного твору з подібними творами інших композиторів цієї епохи, а також порівняльний аналіз із творами інших композиторів інших епох.

Орієнтація курсу на майбутню професіональну діяльність педагога-музиканта передбачає включення у музичний матеріал для аналізу творів, які слугують взірцями європейської музики різних стильових напрямів, і які зможуть бути використані студентами на заняттях з педагогічної практики, а згодом – і в практичній діяльності.

Спрямований на виявлення художньо-естетичної цінності творів музичної класики, курс аналізу музичних творів формує у студентів оціночне ставлення до шедеврів музичного мистецтва, а отже, виховує в них художньо-естетичний смак та формує слухацьку культуру.

Знання, набуті студентами на заняттях із музично-теоретичних дисциплін, дозволяють цілісно охопити суть музичного твору, проаналізувати його, виявити унікальні особливості та репрезентувати його в контексті музичного розвитку. В результаті виробляються вміння користуватися професіональною науковою музичною термінологією, працювати з науковою та нотною літературою, чітко викладати науково-теоретичний матеріал як вербально, так і в письмовій формі, реалізувати системно-науковий підхід до оцінки музичних явищ в соціокультурному контексті епохи.

Таким чином, опанування комплексом музично-теоретичних дисциплін є необхідною умовою для розширення світогляду майбутнього педагога-музиканта і розуміння ним глобальних художньо-мистецьких процесів, оскільки зводить в єдине ціле уявлення про роль та місце музичного мистецтва на різних історичних етапах формування духовної культури людства.

Висновки. В процесі навчання майбутні педагоги-музиканти повинні отримати ґрунтовну фахову (теоретичну й практичну) підготовку та фундаментальну гуманітарну освіту, безперервно оновлювати і збагачувати свої знання, опанувати нові освітні технології, сучасні методи і форми музично-педагогічної роботи. Синкретичність фаху вчителя музичного мистецтва передбачає надання студентам педагогічного коледжу багаторівневої освіти, базовою основою якої є вивчення музично-теоретичних дисциплін.

Підготовка освіченого, конкурентоспроможного фахівця зі сформованими музикознавчими компетенціями, розвинутими практичними вміннями є головною метою педагогічної діяльності викладачів-теоретиків. Всебічний мистецький світогляд,

високий рівень загальної та музичної культури, тонкий художньо-естетичний смак, володіння інноваційними освітніми та інформативно-комунікаційними технологіями є необхідними складовими успішної професійної самореалізації сучасного вчителя музичного мистецтва.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондаренко Т. Розвиток творчих навичок на уроці гармонії. Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів: (музична школа – училище – консерваторія): збірник статей. Упоряд. В. Самохвалов. К. : Муз. Україна, 1983. С. 57–68.
2. Дяченко М. Про використання технічних засобів у музичному навчанні. Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів (музична школа – училище – консерваторія): збірник статей. Упоряд. В. Самохвалов. К. : Муз. Україна, 1983. С. 43–48.
3. Зільберман Ю. Методи активізації уроку та самостійних занять з сольфеджіо за допомогою технічних засобів навчання. Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів (музична школа – училище – консерваторія): збірник статей. Упоряд. В. Самохвалов. К. : Муз. Україна, 1983. С. 49–56.
4. Карасева М. Сольфеджіо-XXI: между мечтой и прагматикой. Как преподавать сольфеджіо в XXI веке. Сб. статей. Составители О. Берак, М. Карасева. М., 2006. С. 3–10.
5. Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів (музична школа – училище – консерваторія): збірник статей. Упоряд. В. Самохвалов. К. : Муз. Україна, 1983. 98 с.
6. Островский А.Л. Методика теории музыки и сольфеджіо. Л. : Музыка, 1970. 296 с.
7. Холопов Ю. Музыкально-теоретические системы: Учебник для историко-теоретических и композиторских факультетов музыкальных вузов. М. : Композитор, 2006. 632 с.

СУЩНОСТЬ, ЦЕЛИ И ЗНАЧЕНИЕ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ ESSENCE, GOALS AND IMPORTANCE OF INNOVATION IN EDUCATION

В статье рассматриваются вопросы повышения качества обучения студентов вузов в условиях развития ИКТ. На основе анализа точек зрения специалистов, педагогов вузов и средней школы, а также собственного опыта делаются выводы о важности инноваций для применения в процессе обучения. Подчеркивается спорный характер содержания понятия «инновация», необходимость отделения здесь технологий, технических и методических приемов, а также социально-психологических и дидактических методов обучения.

В целом обосновывается мысль о том, что понятие инноваций применялось всегда, в целях определения содержания качества обучения подрастающего поколения. Недаром выдающиеся педагоги создавали методики, основанные на новых, комплексных подходах, которые подтверждали свою практическую пользу и теоретико-методологическое значение. Вместе с тем следует подчеркнуть, что толчок формированию интереса к вопросу инновационного обучения дали ИКТ, Интернет и основанные на них технологии обучения.

Подчеркивается мысль о том, что инновации основаны на принципе повышения самостоятельности обучающихся, расширении возможностей развития у них творческого отношения к процессу обучения. В странах с экономическим успехом создание экономики, основанной на знаниях, является приоритетом социально-экономической политики, подчеркивая важность инноваций в учебных программах, поощряя студентов к различным социальным действиям и развивая их навыки преподавания.

Образование, которое чисто теоретически характеризуется научно-техническим прогрессом, инновациями и модернизацией, не формирует практических знаний и навыков, за последние 30-40 лет утратило свое фундаментальное значение. Компетентностное образование обеспечивает более эффективное социально-экономическое развитие.

Ключевые слова: система образования, инновации в образовании, стратегия образования в Азербайджане, направления инновативного образования.

This article discusses the issues of improving the quality of education of university students in the context of ICT development. Based on the analysis of the points of view of specialists, teachers of universities and secondary schools, as well as their own experience, conclusions are drawn about the importance of innovation for application in the learning process. The controversial nature of the content of the concept of "innovation" is emphasized, the need to separate technologies, technical and methodological techniques, as well as socio-psychological and didactic teaching methods.

On the whole, the idea is justified that the concept of innovation has always been applied in order to determine the content of the quality of education of the younger generation. No wonder outstanding teachers created methodologies based on new, integrated approaches that confirmed their practical use and theoretical and methodological value. At the same time, it should be emphasized that the impetus to the formation of interest in the issue of innovative education was given by ICT, the Internet and training technologies based on them.

The author stresses the idea that innovations are based on the principle of increasing students' independence, expanding the possibilities for developing their creative attitude to the learning process. In countries with economic success, the creation of a knowledge-based economy is a priority of social and economic policy, emphasizing the importance of innovation in curricula, encouraging students to take various social actions and developing their teaching skills. Education, which is purely theoretically characterized by scientific and technological progress, innovations and modernization, does not form practical knowledge and skills, over the past 30-40 years has lost its fundamental importance. Competence education provides a more efficient socio-economic development.

Key words: education system, innovations in education, strategy of education in Azerbaijan, directions of innovative education.

УДК 3378.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-39>

Акперова Гюнай Акиф кызы,
диссертант
Азербайджанского Университета
Туризма и Менеджмент

Введение. В процессе реформирования образования в Азербайджане появились новые концепции, стандарты содержания, интегративные дисциплины, образовательные технологии, механизмы оценки, инструменты обучения, в том числе новые учебники и учебники, которые, по сути, являются инновациями, направленными на достижение целей.

Общенациональный лидер Гейдар Алиев подчеркнул, что «сегодня в мире существует тенденция формирования глобализованного общества, которое может быть достигнуто путем обновления науки, образования и обновления мышления людей» [1].

Сегодня мы можем с уверенностью сказать, что образование в республике успешно развивается именно в рамках инновационного образования, по реформам в образовании, основные направления которых были определены Г. Алиевым.

Что понимается под инновациями в образовании? Какова роль инноваций в образовании? Могут ли педагогические инновации приносить необходимую пользу? В данной статье речь пойдет о теории и практике процессов инновации в образовании в Азербайджанской Республике.

Понятие инновации в образовании. Известно, что инновации в образовании – это тен-

денция к инновациям, которая положительно влияет на развитие всех форм и средств обучения, отражает эволюцию современного образования, определяя себя как жизненную необходимость, выражая широкие и многогранные инициативы в развитии методов и приемов обучения и воспитания. Известно, что процесс приобретения систематизированных знаний, умений и навыков и его результаты непосредственно связаны с инновационной активностью, это – реалии и востребованность современной системы образования. Он направлен на качественное улучшение содержания образования с помощью совершенствования технологических основ образовательного процесса, улучшения качества образовательных услуг и повышения конкурентоспособности учебных заведений и выпускников.

Бурное развитие науки и техники проявляется во всех сферах благодаря инновациям. Педагогические инновации относятся к инновациям в педагогической системе с целью улучшения процесса обучения, воспитания и учебного процесса. Инновация обусловлена внутренними ресурсами педагогической системы. Значение «ин» в начале слова «инновация» также означает внутреннее. По сути, инновация относится к педагогическим инновациям, которые произошли в системе образования. Вообще, развитие общества в истории человечества всегда основывалось на инновациях. Опыт изучения мира должен рассматриваться как ключевой фактор успешного применения инноваций в образовании. Это были новые идеи, и они были сформированы в чьей-то голове, новое, как известно, всегда сопряжено с риском. Инновации в различных областях всегда применялись на исторических этапах развития системы образования. Быстрый прогресс в мире за последние 20-25 лет есть появление и успешное применение этих инноваций [3].

По мнению ученых, инновации настолько быстро развиваются и внедряются, что в конечном счете они оказывают замедляющее влияние на развитие. Люди не могут принять эти нововведения. Например, марки электрооборудования, компьютеров, автомобилей и телефонов, которые мы используем в повседневной жизни, развиваются настолько быстро, что люди не успевают освоить эти инновации.

Простой пример – обычные модели телефонов, с которыми мы работаем, настолько улучшились, что модель одного месяца быстро заменяется новой. Цена нашей модели снижена на 30-40% по сравнению с предыдущей моделью. Этот процесс применяется в автомобилях, компьютерном программном обеспечении, технологиях [4].

В процессе обучения знания, полученные студентами, обучающихся в вузе, находятся на уровне того, что они изучили в области техноло-

гий для работы и практической жизни, однако, пока они дойдут до производства, знания, полученные студентом, устаревают и становятся бесполезными. Это бремя для него. Студенты после окончания университета вынуждены осваивать новые знания.

Инновации сегодня развиваются стремительно. Конечно, в сфере образования, как и во всех сферах, есть инновации. Все реформы в истории образования служат этим инновациям. Обучение в системе образования по содержанию, организации и управлению образованием связано с подготовкой кадров для ее различных отраслей. Инновации в образовании – это инновации в системе образования, которые основаны на внедрении новых технологий и методов.

Инновация – это содержание и реализация инноваций. Ранее этот термин широко использовался в экономике, а затем – в различных областях науки. Создание нововведений и нововведений конкретно определяется в разных областях науки.

Однако существуют определенные общие аспекты сложных инновационных процессов, такие, как создание интеллектуальных инноваций в различных областях, изобретательство и рационализация. Существует также алгоритм для этих процессов [5].

Созданные инновации должны применяться в различных областях образования, чтобы достичь здесь реального качества. Если целью научной деятельности является получение новой информации путем инвестирования денег, целью инноваций является получение качества с помощью новых средств ИКТ и образовательных технологий. Во времена СССР советские ученые создавали определенные инновации, ряд из них использовались в экономике или в образовании [6]. Однако большинство инноваций оставалось на полках шкафов, и лишь немногие из них были выкуплены иностранными компаниями. Эта неэффективная деятельность была связана с отсутствием системы внедрения инноваций. Следовательно, создания инноваций недостаточно, необходимо уметь эффективно их использовать. 2500 лет назад великий китайский философ Конфуций сказал, что народ, который смог извлечь выгоду из науки и образования, будет процветать [7].

Существует множество определений термина «инновация» в педагогике и другой литературе. Однако, несмотря на то, что исследователи уделяют большое внимание этой экономической, педагогической и психологической категории, научная идея до сих пор «не смогла выработать универсальное определение инноваций, которое может отвечать как теоретическим, так и практическим требованиям.

На самом деле, конкретным субъектом, который их реализует, является государство, регион, область и предприятие. Инновация означает не только объект, который применяется в этой области, но также и его успешное применение, прибыль и качество. Согласно результатам исследований или сделанных открытий, на каждом последующем этапе инновационный процесс отличается от характера и сути предыдущей аналогии. Инновационный процесс, то есть процесс создания, распространения и использования инноваций, можно назвать процессом инноваций, когда есть комплекс научно-технических, технологических, педагогических и организационных изменений, происходящих в процессе внедрения инноваций. В зависимости от объекта и предмета исследования, инновации в научной литературе рассматриваются как процесс, системное изменение и результат.

В качестве новой экономической категории термин «инновация» был введен в обращение в первые десятилетия XX века Й. Шумпетером, который впервые в своей «Теории экономического развития» (1911) рассмотрел новую комбинацию изменений в развитии (точнее, инновации) и дал полную картину инновационного процесса [8]. Й. Шумпетер разработал пять изменений в развитии:

1. Использование новых технологий, технологических процессов или предоставление новых форм и методов производства.
2. Применение новых продуктов.
3. Использование нового продукта.
4. Изменение и организация работы и ее логистики.
5. Появление нового качества [8].

По словам Й. Шумпетера, инновация – это изменение в использовании и применении новых видов товаров народного потребления, новых средств производства и транспорта, рынков и отраслевых форм. Й. Шумпетер в своей «Теории технического развития» рассматривал свои инновации как экономический эффект технических изменений [9].

Он попытался найти сущность инновационного предпринимательства в рамках производственной функции и изучил для этого основы теории инновационных процессов. Ученый, который рассматривает инновации как изменение технологий и управления, подчеркивал роль лидера в инновационном процессе, и даже был назначен координатором между инновациями на конец года изобретения.

Инновационный менеджмент в образовании в Азербайджане. Инновационный менеджмент в образовании – это вопрос управления образованием. Эта область, называемая инновационным менеджментом, сейчас быстро развивается. Сегодня инновации широко используются во всех сферах человеческой деятельности. Факти-

чески, инновации всегда были в истории человечества, и развитие человечества стало возможным благодаря инновациям.

За последние 20 лет идет много разговоров об инновациях. Это быстрое развитие ИКТ и его применение в различных областях, особенно в образовании.

Инновация – это процесс создания и применения нового, то есть сложного интеллектуального, педагогического, психологического процесса, объединяющего науку, технологию, экономику и образование. Вообще говоря, инновативность – это прорыв в инновациях. По этой причине термины «инновация» и «новация» часто используются в одном и том же смысле.

Люди, которые создают и применяют инновации, называются новаторами. Без инноваций новации и инновационное развитие невозможны. Новатор должен обладать креативным, нестандартным мышлением, высокой эрудицией и знаниями, предпринимательским талантом, новым мышлением, педагогическими, психологическими навыками. Эти возможности могут быть получены с помощью качественного образования. Таким образом, роль образования, педагогического процесса в создании новаторов и в инновационном развитии достаточно велика.

Инновационная наука занимается инновационными процессами. Инноватика – научная основа инновационной деятельности, теоретическая основа. Инноватика – это научное направление формирования и развития научной методологии и методов прогнозирования и создания инноваций.

Инновационный процесс также относится к методам планирования и организации инноваций, их применения. Анализ эволюции современных инноваций, прогноз этого развития позволяют решить многие фундаментальные науки, решить проблемы образования. Решение этих проблем стимулирует разработку теоретических основ и методологических основ инноваций, как объекта исследования.

Таким образом, инновация представляет собой выстроенную систему новых знаний, технологий, методологий и методов, как важный педагогический аспект образования. Эта система включает в себя логически интегрированную концептуальную схему единой, взаимосвязанной и полной системы инновационных процессов.

Инновации играют важную роль в повышении качества образования, в целом во всех сферах человеческой деятельности. Фактически, все реформы в истории образования служили систематическому применению инноваций от социального развития до образования.

Инновации в образовании должны основываться на новом педагогическом мышлении, на комплексной деятельности педагога по различ-

ным инновациям в целях, содержании, методах и формах образования, экономике образования, его организации и управлении.

Как отмечается в Государственной стратегии страны по развитию образования, модернизация в первую очередь обусловлена успешным применением передовых технологий и методов управления, инноваций, созданных на основе научных достижений в социально-экономической жизни страны. Приоритетом для этого является ускорение интеграции экономики в мировое хозяйство, а также развитие человеческого капитала в стране, обеспечение человека современными знаниями и навыками. Развитие человеческого капитала является одним из важнейших условий в процессе успешной интеграции экономики в мировую систему и эффективного использования страны в международной конкуренции, что является главной задачей системы образования страны.

В соответствии с концепцией развития Азербайджанской Республики, институциональные основы, инфраструктура и человеческие ресурсы должны быть развиты, чтобы предоставить человеку всесторонние знания и навыки. Развитие образования создает основу для улучшения благосостояния населения в стране и построения лучшей жизни для человека. Образование дает людям возможность быстро освоить технологии, занять достойное место на рынке труда и присоединиться к процессу обучения на протяжении всей жизни, выбрать здоровый образ жизни и правильное отношение к окружающей среде.

Роль образования в модернизации социально-экономической жизни не ограничивается трансформацией знаний и умений, полученных студентом, в экономический феномен. Знания и навыки, полученные в процессе обучения, а также этические и моральные нормы и ценности, создают необходимые условия для того, чтобы каждый ученик стал достойным членом общества, превращая его в коллегу, примерного члена семьи и гражданина, который может быть примером через знания и этическое поведение.

В последние годы были предприняты значительные шаги для развития образования в стране. Совершенствуется нормативно-правовая база образования, осуществляются масштабные мероприятия в соответствии с материально-технической поддержкой Президента Азербайджанской Республики. Для этого в разных городах и районах было построено около 2500 школьных зданий, а на существующих учебных заведениях были проведены капитальные ремонтные и реставрационные работы. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовательных учреждениях значительно расширилось [6].

На курсах повышения квалификации, а также в принятых школьных и вузовских стандар-

тах обучения инновации как раз заключаются в более полном учете возможностей учащихся, самих педагогов, социальной среды, возможностей преподаваемой дисциплины. В вузах учитывается также характер и содержание обучаемой профессии.

Инновации в образовании должны основываться на новом педагогическом мышлении педагогики и совместной деятельности педагога по различным инновациям в целях, содержании, методах и формах образования, экономике образования, организации и управлении.

Инновации в образовании могут быть осуществлены на местном или региональном уровне, в образовательной реформе или для конкретных целевых программ развития, в централизованной форме, или по инициативе образовательного учреждения.

Во время определенных пилотных проектов могут быть организованы экспериментальные мероприятия. Естественно, все эти процессы должны проходить на основе нормативно-правовой базы и документации.

Инновационные процессы в образовании на разных уровнях образования, в управлении инновациями имеют широкий спектр методологических подходов. По этой причине различные мнения и подходы могут иметь значение для любого уровня общего образования.

Выводы. Характерной чертой глобальных процессов в современном образовании является его непрерывная модернизация. Основной целью модернизации в образовании является достижение качественного образования в контексте массового образования, которое происходит сегодня.

Образовательные системы развитых стран развиваются в соответствии с мировыми тенденциями. Глобальные тенденции определяются новым уровнем развития в мире. В Азербайджане для этой цели были разработаны соответствующие образовательные стратегии и программы развития, которые в настоящее время осуществляются во многих странах.

Сегодня стратегический подход к образованию важнее других сфер деятельности. Государственная стратегия развития образования в Азербайджанской Республике предполагает, что реализация этой стратегии будет способствовать развитию национального образования на основе инновационных идей. Содержание учебного плана постоянно развивается вместе с достижениями, достигнутыми благодаря техническому прогрессу, который требует особого подхода к различным уровням образования. Там, где комплексное образование является приоритетом в общем образовании, в высшем образовании текущие и будущие требования рынка труда высоки.

БИБЛІОГРАФІЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Ахундова Э. Гейдар Алиев. Личность и эпоха. Часть 1. Баку: Озан, 2007.
2. Государственная программа по информатизации системы образования в Азербайджанской Республике. 2008-2012 г. // <https://edu.gov.az/az/page/83/599>.
3. Агаев А.А. Теоретические и практические вопросы использования новых методов и технологий обучения. // «Научные труды» Ин-та проблем образования, Баку, 2006.
4. Буньятова Ф., Абдулла Б. Интерактивные технологии в обучении и воспитании. Методическое пособие для учителей. Баку: Озан, 2000.
5. Демиров А.Х., Мамедов С.М., Исмаилов Ш.Н. Новые технологии обучения и современное обучение. Баку: 2007.
6. Государственная стратегия развития образования в Азербайджанской Республике // <https://edu.gov.az/en/page/73/7492>.
7. Конфуций об учебе и науке // <https://millionstatusov.ru/aut/konfutsii>.
8. Шумпетер Й. Капитализм, социализм и демократия: пер. с англ. / Предисл. и общ. ред. В.С. Автономова. М. : Экономика, 1995.
9. Нуреев Р.М. Й.А. Шумпетер: роль схоластики в истории экономического анализа // Экономический вестник Ростовского государственного университета. 2005. Т. 3. № 4. С. 20–27.

ЕКЗИСТЕНЦІАЛ-ІМАНЕНТНА ПРАГМАТИКА І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ EXISTENTIAL-IMMANENT PRAGMATICS AND THE BRINGING UP OF CHILDREN

Розглянуто можливість використання основних положень екзистенційно-іманентної прагматики у вирішенні освітніх проблем у вищих навчальних закладах. Показано, як в ній використовуються основні положення екзистенціалізму М. Гайдеггера та аналітичної філософії освіти Р. Пітерса. Особливість екзистенційно-іманентного прагматичного методу полягає в тому, що він поєднує лінгвістичні прагматичні методи, екзистенціальну аналітику, необхідну для поглибленого вивчення стану дитини. Велике значення має метод концептуалізації, який широко використовується в аналітичній філософії, що передбачає виявлення взаємопов'язаних і взаємно визначених понять і смислів, які вона переживає.

Призначення смислів існування є у висвітленні положення дитини в світі і прийняття власної позиції, що може бути проявом несвідомості і спонтанності, необхідність випробування одного і інших і визначення допустимого. Мета вихователя в цьому контексті полягає в тому, щоб визначити усвідомлення існування, які формують сутність дитини і змінювати їх, якщо це необхідно.

Сенси як складові сутності утворюються при співвіднесенні суцього й предмету, наприклад, дитини, яка таким чином визначає себе. Таким чином відтворюється екзистенціальне герменевтичне коло, до якого належить суще і предмет. Інструментом виховання є слово, яке може бути безглуздом або засобом впливу. Його використання не повинно переростати в моралізування, яке може викликати заперечення з боку дитини.

Головною метою навчання, як правило, є формування здатності до абстракції і узагальнення, інакше кажучи, формування метафізичного мислення. Призначення наставника – навчити подолати страх за своє існування через прояв тривоги. Важливо сформувати позитивні смисли існування за допомогою проявів турботи, серед яких – потреба у творенні, вірність і терпіння.

Ключові слова: виховання, екзистенціалізм, аналітична філософія освіти, сутність, значення буття.

The article considers the possibility of using the basic provisions of existential-immanent pragmatics in solving educational problems in the lower secondary schools. It is shown how the main provisions of M. Heidegger's existentialism and R. Pitter's analytical philosophy of education are used in it. The peculiarity of the existential-immanent pragmatics method is that it simultaneously combines the linguistic pragmatics methods, existential analytics, which is necessary for a profound study of the child's condition.

Of great importance is the method of conceptualization that is widely used in analytical philosophy, which involves identifying correlated and mutually determined concepts and meanings that it experiences. Assigning the meanings of existence determines the originality of the child's positioning in the world and the adoption of proper, which may be a manifestation of unconsciousness and spontaneity, the need to test one and others and determine the permissible scope. The main purpose of training, as a rule, is the formation of the ability of detachment from objectivity by means of abstraction and generalization, in other words, the formation of metaphysical thinking. The purpose of the educator in this context is to identify the meanings of existence that form the child's essence and change them if necessary. Senses as the constituent entities are formed when correlating the things and things, for example, the child, which thus defines itself. In this way, the existential hermeneutic circle, to which the object and object belong, are reproduced.

The education tool reveals a word that may be meaningless or a means of influence. His use should not go into morality, which can cause a child's objection. The appointment of a tutor is to teach to overcome fear for your existence through the manifestation of anxiety. It is important to form positive thoughts of existence with the help of manifestations of concern, among which – the need for creation, loyalty and patience.

Key words: education, existentialism, analytical philosophy of education, essence, meanings of existence.

УДК 171.141.32:373.2.015.31
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-40>

Волков О.Г.,
докт. філос. наук,
професор кафедри соціальної роботи,
соціальної педагогіки
та дошкільного виховання
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми. Одне з завдань виховання полягає у виявленні основних проблем існування дитини та з'ясування способів їх вирішення. Зазвичай увага вихователів зосереджується на проведенні заходів, які є складовими виховного процесу, при цьому формування особистості опиняється на периферії або взагалі поза сферою уваги. Саме тому осмислення основних проблем виховання сучасності передбачає використання досягнень в сфері онтології та філософії освіти.

Це обумовлено тим, що виховання є цілеспрямованим впливом на існування, тому має відношення до проблематики філософії екзистенціалізму та аналітичної філософії освіти. Особливий інтерес представляє їх втілення в екзистенціал-іманентній прагматиці. Тому виникає необхідність

застосування їх досягнень при вирішенні конкретних виховних проблем в дитячих дошкільних установах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні концепції дискурсу мають трансцендентальну спрямованість, зокрема К.-О. Апеля, у якого на першому плані – комунікативна спільнота та його апіорі, відповідно, прояснення етичних норм і Ю. Габермаса, який вивчає своєрідність комунікативного акту, зокрема норм і правил, на підставі яких він повинен функціонувати, щоб відповідати етичним нормам [7; с. 13].

Д. Бюлер концентрує увагу на дослідженні «людської» дійсності, буття-в-світі як універсальної загальності [1]. Основою продуктивності дискурсу, вважає Г. Гамм, можуть виступати тільки

моральні якості суб'єкта, в першу чергу, відповідальність [3]. В. Гьосле велике значення приділяє процедурі обґрунтування системи соціальних і моральних норм, що неможливо зробити правильно, тому вважає за доцільне лише гіпотетичне опрацювання теми [11].

Прагматика Г. Ебелінга ґрунтується на гайдегерівському розумінні Dasein як присутності, при цьому вихідною стає нікчемність існування, яка може бути подолана, якщо позбутися страху свавілля, підкоритися Єдиному [2]. Онтологічне вирішення проблеми існування належить Г. Йонасу, який обирає відповідальність перед буттям (Dasein), буттям якісно певним (Sosein) і нащадками як такими. Т. Ренч ставить завдання розробити комунікативні інтереси, за допомогою чого можна подолати невизначеність суб'єктивності [6].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Загальним недоліком трансцендентальної прагматики є те, що своєрідність суб'єкта не береться до уваги, а відповідно, цілі й завдання дискурсивного впливу також, не виявляються його наслідки. Вихованням у цьому аспекті є засвоєння моральних норм незалежно від того, як він до них відноситься. Саме тому багато проблем виховання не можна зрозуміти, як їх можна вирішити.

Мета статті – розгляд основних положень екзистенціал-іманентної прагматики щодо вирішення виховних проблем.

Виклад основного матеріалу. Екзистенційно-іманентна прагматика передбачає дослідження смислів існування дитини як педагогічного суб'єкта, які формуються, в значній мірі, під впливом іншого, тобто вихователя. Залежно від їхньої самотності, виникають концепти, які визначають інституційні норми та дії.

Такий підхід принципово відрізняється від того, який використовується в трансцендентальній прагматиці, де досліджуються типи раціональності, норми комунікативної етики, розвиток моральності відповідно до універсальних норм. Перевага екзистенціал-іманентної прагматики в прийнятому положенні, що аналіз легітимізації педагогічного дискурсу відбувається за допомогою реконструкції повсякденності в формі концептів і смислів.

Своєрідність методології екзистенціал-іманентної прагматики в тому, що в ній одночасно поєднуються методи лінгвістичної прагматики, екзистенціальної аналітики, що необхідно для ґрунтовного вивчення стану дитини. Важливе значення має поширений, в аналітичній філософії, метод концептуалізації, який передбачає виявлення співвіднесених і взаємно обумовлених концептів і смислів, що вона переживає.

Аналіз педагогічного процесу в ДНЗ за допомогою екзистенціал-іманентної прагматики передбачає з'ясування сутності особистості дитини як суб'єкта освіти, а також дослідження її дискурсив-

ної поведінки та позиціонування. Це відповідає трактуванню виховання як мистецтва ведення за собою, що передбачає, одночасно, ініціювання та примус.

Екзистенційний аналіз здійснюється з метою виявлення того, що являє собою сутність особистості дитини як сукупність смислів існування, прояснення, які з них представляють для нього загрозу, показує наслідки їх втілення, оцінки з боку інших і ставлення до нього. Саме тому дискурсивний вплив є змістом виховних бесід і спілкування. Їхнє призначення в тому, щоб показати, як можна сформулювати стійкі та моральні смисли, застосовуючи основні етичні концепції. Слід звернути увагу, до яких наслідків призводить дотримання принципів утилітаризму, стоїцизму, гедонізму, кантівської етики тощо.

Присвоєння смислів існування визначає своєрідність позиціонування дитини в світі і прийняття належного, що може бути проявом не усвідомлення й спонтанності, потреби випробувати себе та інших і визначити сферу допустимого. Тому дуже мало знати, що являє собою благо, необхідно застосувати ці знання на практиці, тим самим прояснити його практичну доцільність на прикладі конкретних вчинків. Важливо навчити розпізнавати свою сутність, розрізняти смисли існування, ставитися до них критично, вміти їх змінювати.

Інша не менш важлива проблема в позначеному контексті полягає в тому, щоб навчитись протистояти злу в найрізноманітніших його проявах. Це означає створення такої концепції існування, яка використовується для конструювання реальності себе та інших. Слід мати на увазі, що засновник аналітичної філософії освіти Пітерс обмежується вимогою правильного використання слів при здійсненні соціальних дій. Це пояснює наведення прикладу аналізу концепту «покарання», нагадування, адже правильне його розуміння здатне запобігти педагогічному насильству.

Основне завдання аналітичної філософії освіти, за Пітерсом, полягає в тому, щоб показати, як можлива культурна людина. Вона повинна мати бажаний стан розуму, вміти критично мислити, бути автономною і моральною, має здатність інтуїтивно правильно діяти на основі здорового глузду. Це можливо при усвідомленні єдності слова та дії, здатності втілювати теоретичні знання в реальності.

Однак аналітична філософія освіти не здатна поставити та відповісти на питання, що представляє собою особистість дитини, яким чином вона здатна осмислити свою своєрідність, недоліки і яким чином їх подолати. Відповідно, зрозуміти, які смисли можна обирати в якості основних і незмінних, яким чином їх обґрунтувати, як захистити. Це актуально, оскільки тільки тоді можливе усвідомлене перетворення слів на вчинки, які є проявом почуття відповідальності.

Слід мати на увазі, що відношення слова та дії може бути різним. Вони можуть збігатися, наприклад, в наказі, як наводить Вітгенштейн, що примушує вчиняти певну дію [8]. Загалом те, що пов'язує слово і дію, передбачає наділення значимості. Але часто між словом і дією існує значна дистанція. Так виникають порожні слова, які не мають значущості, тому не визначають належне, це марнослов'я (за Гайдеггером).

Значимістю може наділятися власна особистість, в результаті чого формується егоїст, який діє тільки для досягнення власного благополуччя і набуття благ. Така дитина керується принципами утилітаризму. Якщо моральні повчання використовується для того, щоб звинувачувати інших і панувати, формується нігіліст. У зв'язку з позначеним наведено слова Гайдеггера з приводу трактування Ніщо у Ніцше: «Ніщо тут означає не якесь особливе заперечення окремого суцього, але безумовне і повне заперечення суцього, суцього в цілому. Але тоді заперечення всього «предметного». Ніщо, зі свого боку, вже не «є» той чи інший предмет. Мова про Ніщо і осмислення Ніщо виявляються порожніми пустощами, «безпредметним» заходом, яке в завершенні всього, схоже, не помічає, як воно постійно б'є себе по обличчю, та вимушене говорити: Ніщо є те і те. Також якщо ми просто скажемо: Ніщо «є» Ніщо, ми скажемо йому те, в чому йому треба відмовити» [14, с. 73].

Наведена цитата має безпосереднє відношення до екзистенціал-іманентної прагматики. Гайдеггер описує ситуацію, коли хтось «скаже про Ніщо». Цей хтось бавиться словами, оскільки його свідомість не спрямована хоч на один предмет, тому слова невизначені та неконкретні. Але чи правий філософ, допускаючи існування такої особистості, яка використовує слова тільки таким чином? Безумовно, в цьому прикладі можна побачити бунт проти метафізики, з одного боку, з другого – феноменології.

Згадка поняття «предмет» свідчить про те, що Гайдеггер знаходиться під її впливом. І все ж таке використання цього терміна суперечить ґрунтовній в феноменології тезі про інтенціональність свідомості. Трактування буття суцього тут-і-тепер повинно позначити предмет по відношенню до Ніщо. Оскільки Ніщо нічого не означає, то нічого не означає те, що сказано про Ніщо. У цьому випадку заперечення метафізики полягає в тому, що сказане про Ніщо неможливо прояснити і показати по відношенню до суцього, наприклад, до дитини.

Можна не сумніватися, що буття тут-і-тепер дитини має іманентне походження, і якщо дотримуватися положення про інтенціональність свідомості, то вказівка на суще обов'язково передбачає виділення деякого предмета. Інакше кажучи, Гайдеггер, створюючи образ мовця, наприклад, вихователя, здатного займатися пустощами зі сло-

вами, не розуміє, що вказівка на Ніщо припускає його знищення. Безумовно, якщо вихователь ставиться до вихованця як до Ніщо, то номінально він принижує його.

Основною метою навчання, як правило, виступає формування у дітей здатності відволікатися від предметності за допомогою абстрагування і узагальнення, іншими словами, формування метафізичного мислення. Це є заключним етапом у розвитку бажаного стану розуму, за Пітерсом. Тому, коли Гайдеггер стверджує, що мова про Ніщо виявляється «безпредметною», він усуває суб'єкта, який пізнає суще. В аналітичній філософії освіти це неможливо, оскільки тоді незрозуміло, хто ж отримує освіченість.

Гайдеггер говорить про налаштованість свідомості, але не передбачає, що вона включає, одночасно, ставлення до окремого предмету і до суцього в цілому. Тобто, сприймає те, що перебуває в герменевтичному колі, яке неможливо усунути. Тому трактування герменевтичного кола суперечить його екзистенціальній онтології. Саме тому він має тільки гносеологічні призначення: «Коло не слід зводити до порочного, хоча б до мимоволі терпимого кола. У ньому прихована позитивна можливість істинного пізнання, – можливість, якою, проте, ми воістину оволодіємо лише тоді, коли тлумачення усвідомлює, що його перше, постійне та останнє завдання, полягає в тому, що його попередні наміри, обережності й передбачення, визначають завдяки випадково осяяним популярним поняттям, але щоб в їхній розробці наукова тема гарантувалася лише фактами» [10, с. 318].

Отже, Гайдеггер висуває положення, що в «колі ховаються можливості» для пізнання, оскільки воно включає в себе сукупність предметності, яка представляє собою суще в цілісності. Якщо раніше при розгляді призначення промови він звертається до онтологічних проблем, то тепер, тільки до гносеологічних, в рішенні яких, очевидно, вплив логічного позитивізму. Не випадково його учень Гадамер зосереджується тільки на гносеологічній проблематиці, а основним об'єктом пізнання виступає текст. Звернемо увагу, що мова йде не про сенс існування, а про сенс тексту.

Саме таке значення сенс набуває в безпосередньому існуванні при співвіднесенні суцього й предмету, наприклад, дитини, яка таким чином визначає свою сутність. Тому, коли говорять: «Я Вас кохаю!» – мають на увазі одночасний прояв відношення до суцього і предмета, наприклад, до конкретної дитини, яка перебуває в герменевтичному колі. Дійсно, в стані любові світ освітлюється світлом, радістю, захопленістю, набуттям здатності до творення [12]. Предметом любові, водночас, може виступати людина, близькі, Вітчизна і Всесвіт. Ставлення з предмета переноситься на суще,

відповідно, до правила герменевтичного кола і навпаки. Але тоді досягається не сенс тексту, як у Гадамера, а існування дитини в світі. Отже, звідси випливає, що сказане слово передбачає дію, яка визначає ставлення як до суцього, так і до предмету. Тому завданням морального виховання є формування морального ставлення до суцього, а не тільки до окремих предметів, наприклад, батьків.

Помилкою буде твердження, що моральні відносини обмежуються лише ними. Таким чином, коли Гайдеггер наполягає, що вказівка на Ніщо не є запереченням суцього, він помиляється. Нігілізм як відношення виявляється в запереченні суцього у вигляді різних предметів, а якщо він спрямований на себе, то призводить до виправдання самогубства, як показав Камю. При розгляді європейського нігілізму Ніцше також розриває герменевтичне коло, стверджуючи, що в ньому міститься пастка, оскільки християнин, як людина віруюча, насправді відмовляється від себе. З ним можна погодитися, що екзистенціальне коло не завжди є повним і досконалим, що можливі ситуації, коли поклоніння Суцьому, наприклад Богу, передбачає пониження себе або іншого.

Можна погодитися з Гайдеггером, що людина, наприклад дитина, закинута у світ, переживає страх. Слова про суще як про Ніщо в цьому випадку лякає. Заперечення суцього може виражатися в словах: «Я всіх Вас ненавижду!» Слово «всіх» вказує, що існує в його цілісності, можливо, навколишній світ, який знаходиться під рукою. Така налаштованість поширюється на все, що знаходиться в полі уваги, хто зустрічається. Тому особистість з такою налаштованістю приносить з собою насильство та знищення. Іншими словами, бачення суцього як Ніщо провокує знищення кожного предмета. Ці слова вже не «позапредметний захід», а предметний. Знищенню підлягає той предмет, хто потрапляє під руку, на кого спрямовується ненависть, найчастіше неусвідомлена та несправедлива. Однак інтенція може поступово розширюватися і охопити світ, в якому присутня особистість.

Слід визнати, що сказане слово, можливо, дуже невизначене. Однак воно звернено назовні, у світ, в результаті чого виявляється самостійною сутністю, яка зобов'язує бути присутнім певним чином. В результаті може з'явитися звинувачення, що хтось не слідує словам, не виконує обіцяне. Це звинувачення можна висунути тільки особистості як суб'єкту, який в онтології Гайдеггера відсутній. Саме тому мова про Ніщо виявляється для нього безглуздим заходом. Але як тільки допускається поява особистості в світі, все змінюється, оскільки до неї повертаються сказані колись слова. Це тому, що слово захоплює і веде за собою. Таким чином відбувається встановлення належного, яке закликає та наказує.

Звичайно, Гайдеггер правий, що слово може нічого не означати, і тоді розмови перетворюються на балаканину, значну кількість слів, які не передбачають дії, а є або перерахуванням, або описом відомого. Але деякі з слів звернені до особистості та є питанням: що робити і яким бути? Це питання рефлексії, яка припускає прояснення смислів, що обумовлюють вчинки, цілі, бажання і надії. Саме на них звернув увагу Пітерс. Такі слова мають екзистенційну значимість. Ці слова говорять вихователі, які наставляють своїх вихованців на шлях істинний. Серед них найбільшу значущість мають ті, які позбулися страху перед Ніщо, яке може спіткати з боку випадково кинутого слова. Проблема в тому, що зруйнувати те, що під рукою, виявляється дуже легко, досить не стриматися, розлютитися. Іншими словами, небезпека для появи Ніщо завжди існує в педагогічній практиці.

Гайдеггер і Ніцше розірвали герменевтичне коло. Дуже складним є протилежне, а саме – включення в герменевтичне коло предмета і суцього, в результаті чого вони утворюють єдність. Ніцше, звичайно правий, коли звинувачує добрих людей в створенні зла в світі, проте слід мати на увазі, що такі «добрі» не бачать цілісності предмета та суцього. Добрі шкодують слабких, тим самим погіршують їхнє тяжке становище, адже справжня доброта проявляється в допомозі при подоланні слабкості. Призначення вихователя полягає в допомозі в подоланні страху, формуванні віри в свої сили, можливості творення й творіння, як це показано в роботах Р. Мея [12].

Як же зняти розірваність предмета і суцього в виховній практиці? Це означає навчити бачити обумовленість і цілісність дитини і світу, в якому вона живе. Якщо узгодженість не досягається, одразу виникає небезпека виникнення нігілізму, який критикує Ніцше.

Отже, за екзистенціал-іманентною прагматикою сутність дитини – це сукупність смислів існування, які вона має в основі свого існування. Питання про те, що вони собою являють, яким чином ці смисли здійснюються? Це може бути творення або руйнування, підтримка або пониження, вірність або зрада, терпіння або нетерпимість тощо. За Пітерсом, вони є концептами, які повинні утворювати сім'ю подібностей. Принцип пропорційності можна поширити на смисли, які утворюють сутність. Іншими словами, вони повинні припускати один одного і доповнювати.

Вихователь знає, як використовувати слово, щоб сформувати особистість. Це таке слово, яке вже виявляється «предметним заходом», оскільки направлене на виховання. У педагога виникають питання: як сформувати сенс творення, а не руйнування; вірності, а не зради; терпіння, а не нетерпимості тощо? Як подолати розгнужданість, недбалість, слабкість характеру тощо?

Останні можуть виявлятися спонтанно не через негативну сутність дитини, а тому, що вона тільки народжується як особистість. Розуміння цього приходить у соціальному досвіді при переживанні втрати при руйнуванні, сорому – при зраді, розчаруванні – після прояву нетерпіння. Призначення педагога полягає в тому, щоб організувати екзистенціальний досвід, прийти на допомогу у важких ситуаціях, коли загрожує страх перед Ніщо. Він не має лякати, а тільки викликати потребу подолання.

У цій ситуації виникає питання: як уникнути моралізування? Дійсно, виховання може висловлюватися у вимогах «не руйнувати», «не зраджувати», «бути терплячим», які можуть супроводжуватися приниженням гідності та образами. Дуже часто воно викликає протилежний виховний ефект. Саме тому Ніцше звинувачує мораліста, а щоб його уникнути, радить допомогти впасти слабким. Але чи усвідомлює той, хто впав, свою ницість, чи в змозі він її подолати? Поради Ніцше занадто жорстокі та непродуктивні. Небезпечна також позиція мораліста, яку він піддає критиці.

Правильну пораду дає Хайдеггер, який вказує на значущість екзистенції турботи, завдяки якій можна сформувати гідність. При становленні особистості дитини випробувань не уникнути, питання про те, як вихователь вміє допомогти їх подолати, як він зможе дати надію на можливість перетворення, формування впевненості в собі, сформулювати ініціативність.

Висновки і подальші перспективи дослідження. Можна не сумніватися, що використання досягнень екзистенціальної філософії, аналітичної філософії освіти, трансформовані в екзистенціальній прагматиці, дозволяють зрозуміти основні проблеми виховання та перспективи їхнього вирішення.

Особливо слід звернути увагу на вивчення смислів існування, які утворюють сутність дитини. Це можливо за допомогою аналізу його висловлювань, які є концептами. Не менш важливо сфор-

мувати позитивні смисли існування за допомогою проявів турботи, серед яких – потреба в творенні, вірність і терпіння. Подальші аспекти дослідження передбачають розгляд інших сенсів існування, що мають значення для формування моральності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Böhler D. Rekonstruktive Pragmatik: von der Bewusstseinsphilosophie zur kommunikationsreflexion: Neubegründung der praktischen Wissenschaften und Philosophie. Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 1985. 483 s.
2. Ebeling H. Wege ins Eine. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2000. 165 s.
3. Gamm G. Wahrheit als Differenz: Studien zu einer anderen Theorie der Moderne. Berlin : Philo, 2002. 307 s.
4. Jonas H. Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 2009. 425 s.
5. Peters R.S., Hirst P.H. The Logic of Education. London : Routledge & Kegan Paul, 1972. 147 p.
6. Rentsch Th. Negativität und praktische Vernunft. Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 2000. 382 s.
7. Апелъ К.-О. Трансформация философии. М. : Логос, 2001. 339 с.
8. Витгенштейн Л. Философские исследования. М. : АСТ, 2009. 463 с.
9. Волков А.Г., Пешев О.О., Семикин М.А. Аналитическая философия образования Ричарда Питерса. Мелитополь : Люкс, 2016. 120 с.
10. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Пер. с нем., общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. М. : Прогресс, 1988. 704 с.
11. Гьосле В. Трасцендентальна прагматика як фіхтеанство інтерсуб'єктивності // Єрмоленко А.М. Комунікативна практика філософії. Підручник. К. : Лібра, 199. С. 455–478.
12. Мей Р. Любовь и воля. Пер. О.О. Чистяков и А.П. Хомик. М. : Институт гуманитарных исследований, 2016. 408 с.
13. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб. : Наука, 2000. 380 с.
14. Хайдеггер М. Европейский нигилизм // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления: Пер. с нем. М. : Республика, 1993. 447 с.

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАВДАНЬ
ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВEXPEDIENCY OF USE OF ELECTRONIC TASKS FOR FORMATION
OF DETERMINING COGNITIVE AUTONOMY OF STUDENTS

Стаття присвячена аналізу можливостей та необхідності застосування електронних завдань у процесі формування пізнавальної самостійності учнів 7 – 9 класів.

У роботі проаналізовано особливості формування пізнавальної самостійності учнів, зокрема із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій засобами електронних завдань. Визначено основні відмінності завдань поданих в електронній формі від електронних завдань: розширення спектру дій, що може виконувати учень у процесі розв'язання завдання, для надання відповіді, миттєва перевірка правильності виконання кожного завдання у кожного учня, підвищення точності – при побудові графіків та діаграм, можливість скористатися вбудованими додатковими інструментами, оптимізація використання навчального часу на уроці.

У статті представлено педагогічні інструменти для створення електронних завдань для навчання природничим дисциплінам. Висвітлено переваги використання електронних завдань, зокрема ігрових елементів для формування пізнавальної самостійності учнів. Наведено серію прикладів навчальних електронних засобів та ігрових мобільних додатків для навчання шкільних предметів.

Зазначено, що використання електронних ігрових завдань сприяють підвищенню активності учнів на уроці та стимулюють до самостійного розв'язку поставленої задачі, підвищують пізнавальний інтерес школярів, допомагають подолати невпевненість у своїх силах під час виконання завдання та навчання в цілому. Різноманітність, різноманітність типів завдань та їх варіативність дозволяють уникнути одноманітності вибору способів виконання завдань учнем.

Встановлено, що використання електронних завдань поданих у різний спосіб при вивченні шкільних предметів урізноманітнюють навчальний процес та позитивно впливають на підвищення активності на уроці та формують пізнавальну самостійність учнів.

Ключові слова: пізнавальна самостійність, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), електронні завдання, мобільні технології.

The article is devoted to the analysis of possibilities and necessity of using e-tasks during the process of formation cognitive autonomy of students of 7 – 9 classes.

In this work analyzed the peculiarities of formation of cognitive autonomy of students, in particular with the use of information and communication technologies by means of electronic tasks.

The basic differences of the tasks submitted in electronic form from the electronic tasks are defined: expansion of the spectrum of actions that the student can perform in the process of solving a task, for entering an answer, instant check the correctness of each task for each student, and the improvement of accuracy when constructing graphs and diagrams, the ability to use built-in additional tools, optimizing the use of lesson time. The article presents pedagogical tools for creating electronic tasks for teaching natural sciences. The advantages of using electronic tasks, in particular, game elements for forming of cognitive autonomy of students, highlighted. The following is a series of examples of educational electronic tools and gaming mobile applications for teaching school subjects.

It is noted that the use of electronic game tasks, promote the activity of students on the lesson and stimulate the independent solution of the task, raise pupils' cognitive interest, help to overcome the uncertainty of their forces during the performance of the task and training as a whole. Different levels, diversity of types of tasks and their variability allow avoiding the uniformity of choosing ways to accomplish tasks by the student.

It was established that the use of electronic tasks presented differently in the study of school subjects diversify the educational process and positively influence the increase of activity on the lesson and forms the cognitive autonomy of students.

Key words: cognitive autonomy, information and communication technologies (ICT), electronic tasks, mobile technologies.

УДК 373.5.016:5

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-41>

Грановська Т.Я.,

аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Олефіренко Н.В.,

докт. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри інформатики
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Формування пізнавальної самостійності характеризується вмінням розв'язувати поставлені завдання власними силами, самостійно шукати та опрацьовувати інформацію, осмислювати її, знаходити власний підхід до розв'язання задачі та мотивовано й відповідально діяти у різних нестандартних ситуаціях [4]. Усе це потребує позитивного ставлення до пізнавальної діяльності, сформованості мотивів, що відбувається в процесі цілеспрямовано організованої діяльності учнів.

Зміни, які відбуваються в системі освіти, змінюють ставлення учнів до навчання та вивчення окремих предметів і стають рушійною силою, що впливає на розвиток і формування їх пізна-

вального інтересу та пізнавальної активності. Зокрема, надана свобода вчителю і можливість використання та створення власних різноманітних навчальних програм, підручників, засобів навчання, застосування відомих методик та поява нових джерел інформації, розширення спектру позашкільних закладів, доступність дистанційної освіти з можливістю створення та використання масових онлайн курсів – усе це позитивно впливає на діяльність учителя та спонукає його до творчих пошуків щодо удосконалення своїх уроків, які дійсно будуть цікавими для учнів.

Основою пізнавальної самостійності учня, за твердженням В. Пустовойтова [11, с. 54], є предметні знання, вміння й навички. Успішність роз-

витку пізнавальної самостійності залежить від ступеня сформованості загальнонавчальних і специфічних дій і визначається наявністю досвіду виконання самостійних дій щодо розв'язання завдань. У першу чергу виконання завдань в процесі вивчення шкільних предметів має зацікавити учня і викликати емоції когнітивного характеру – допитливість, подив, сумнів, упевненість, бажання дійти істини, задоволення від появи здогадки, від процесу розв'язування завдання [8, с. 69].

Як зазначає Г. Кузьменко [8], важливою передумовою успішного засвоєння навчального матеріалу є уникнення одноманітності у виконанні завдань учнем. Розмаїття типів завдань, їх варіативність та різнорівневість стимулюють пізнавальну активність учнів 7 – 9 класів, сприяють більш міцному засвоєнню навчального матеріалу й підтримують інтерес до предмету [5].

Отже, проблема створення й вибору завдань, які стимулюють до пошуку шляхів його розв'язання, розвивають інтерес до предмета не втрачає актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку та формування пізнавальної самостійності школярів та студентів є у фокусі досліджень багатьох українських та закордонних учених: Н. Азимової, Я. Галети, О. Кабанкової В. Казакова, Г. Ковальчука, Г. Костишина, О. Липецького, І. Сви́репчака, І. Філоненко, М. Шайдура та інші.

У роботах М. Алексюка, П. Гальперіна, Н. Дайрі, М.Г. Костюка, І. Лернера, В. Лозової, О. Малихіна, В. Паламарчук, П. Підкасистого, О. Савченко досліджуються питання формування пізнавальної самостійності через призму виховання особистісних якостей.

Л. Король, Н. Яцюк акцентують увагу на тому, що пізнавальна самостійність розвивається в пошуковій діяльності, яка проявляється в процесі відбору учнями необхідних знань і способів виконання завдань та самостійний пошук з метою отримання нових знань і способів дій [7].

У наукових дослідженнях Л. Богдановської, В. Валюка, М. Жалдака, В. Жука, В. Заболотного, Н. Морзе, І. Слободянюка звертається увага на необхідність використання сучасних електронних засобів для формування пізнавального інтересу та пізнавальної самостійності. Л. Богдановська зазначає, що пізнавальна самостійність є категорією діяльності, яка заслуговує уваги вчительства щодо створення сприятливих умов для розвитку мотивацій і потреб учнів використовувати отримані результати та щодо можливостей включення в навчальний процес нових форм інформаційно-комунікаційних технологій. Формування навчальних умінь школярів відбувається під час виконання пізнавальних завдань різного рівня складності та особистісно орієнтованих завдань для підвищення рівня певних предметних компетенцій [2].

В. Шарко рекомендує використовувати ІКТ у навчанні для розвитку пізнавальної самостійності в якості джерела знань (ілюстративний супровід подачі матеріалу вчителем), інструктажу перед та під час проведення експериментальних робіт, інструмента для виконання обчислень під час розв'язування розрахункових задач, та засобу залучення школярів до самостійної пізнавальної діяльності під час виконання лабораторних робіт, як засобу індивідуалізації навчання [14].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Розвиток інформаційних технологій та використання сучасних технологічних рішень у сфері освіти спонукає вчителів до зміни підходів до навчання учнів, до використання спеціально розроблених завдань, які стимулюватимуть кожного школяра до усвідомленого вивчення навчального матеріалу та вияву інтересу до нього. У сучасному цифровому світі цілком природним для учнів є використання електронних завдань, які вони виконують із задоволенням.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у висвітленні переваг електронних завдань для формування пізнавальної самостійності учнів (на прикладі навчання предметів природничого циклу).

Виклад основного матеріалу. Розвиток електронних засобів навчання призвів до розширення типів завдань, які можуть виконувати школярі для формування й удосконалення умінь та навичок. Для позначення завдань, виконання яких передбачає використання електронних пристроїв, у літературі використовуються поняття «електронні завдання», «завдання в електронній формі», у іноземних публікаціях «e-tasks», «e-activity».

Під електронними завданнями автор розуміє такі завдання, для виконання яких необхідно використовувати електронний (мобільний) пристрій. Такі завдання не можуть бути механічно перенесені на папір. Поняття «завдання в електронній формі» акцентує увагу тільки на способі збереження тексту завдання й необхідності електронного пристрою для отримання та ознайомлення з завданням. Під поняттям «e-tasks» розуміються також електронні завдання, які розробляються і використовуються за допомогою електронних ґаджетів [13]. Електронні завдання можуть бути складовою будь-якого електронного дидактичного засобу - навчального посібника, презентації, інтерактивного плаката, збірки, навчального середовища тощо.

Можна визначити такі основні відмінності електронних завдань від звичайних (що виконуються на папері олівцем або ручкою):

1) розширення спектру тих дій, що може виконувати учень для уведення відповіді: відповідь можна увести з клавіатури, намалювати число

або фігуру мишею або пальцем по екрану, вказати правильні відповіді серед запропонованих, обвести правильну відповідь, виокремити ділянку на екрані, видалити зайві елементи, сконструювати або зібрати відповідь з окремих елементів, класифікувати поняття, упорядкувати дані, визначити послідовність дій, установити відповідність між варіантами тощо;

2) розширення спектру дій, що може виконати учень у процесі пошуку розв'язку завдання: експериментувати з поданими початковими даними, відмінити власні дії, повторювати виконання вправи кілька разів, у такому разі учень може самостійно дійти висновку про правильність отриманої відповіді й прийняти рішення про необхідність повторного розв'язання завдання;

3) миттєва перевірка правильності виконання кожного завдання у кожного учня, що не дозволяє сформувати в учня неправильні уявлення й уміння й не потребує подальшого «перенавчання»;

4) підвищення точності при побудові графіків та діаграм;

5) можливість скористатися вбудованими додатковими інструментами (калькулятором, вимірювальним засобом), які потрібні для виконання завдання тощо;

6) оптимізація використання навчального часу за рахунок готових елементів, підготовлених таблиць для введення даних, зображених координатних осей тощо.

Для створення електронних завдань учителю доступний широкий спектр педагогічних інструментів (наприклад, LearningApps [16], OnlineTestPad [17], генератор пазлів та ребусів тощо), які пропонують потужний набір шаблонів різних типів електронних завдань, готові приклади з різних тем шкільного курсу, мають цілком зрозумілий інтерфейс, можуть бути легко вбудовані у власний блог, презентацію, інший електронний засіб, або розповсюджені серед школярів за допомогою QR-кодів.

На даний час розроблено і є доступним в Інтернеті достатньо потужний банк електронних завдань – пазлів, кросвордів, тестів, перевіро-

них завдань, ігрових предметних вправ тощо, яким можна скористатися будь-якому вчителю для досягнення конкретної мети на уроці (рис. 1. а), б).

Використання електронних завдань може надати учневі впевненості у власних силах за рахунок можливості забезпечення автоматизованою допомогою різного рівня поглиблення – саме тією, яка потрібна йому при виникненні ускладнень у конкретний момент часу. Така допомога може бути прямою (розширеною, в якій детально пояснюється хід розв'язання, або стислою і містити лише натяк на потрібну формулу або визначення) або неявною (у завданнях на пошук відповідності, застосування групування завдань однієї тематики тощо). Таким чином можуть бути створені ситуації успіху, що у свою чергу впливатиме на виникнення або підтримання пізнавального інтересу.

Для набуття певних умінь і навичок, виникнення зацікавленості учнів, а також формування пізнавальної самостійності у навчанні доцільним є використання завдань, поданих в ігровій формі, оздоблення ігровими елементами звичайних практичних завдань та залучення комп'ютерних ігор навчального призначення для ознайомлення та опанування вивчаємого матеріалу.

Сучасні учні вже звикли до використання ігрових елементів у повсякденному житті, вони чутливі до можливості грати, легко відкликаються на можливість зануритися у гру, в тому числі комп'ютерну, витрачають значну частину вільного часу на участь у спільних (мережних) іграх. Незважаючи на часто надлишкову ігрову активність школярів, вони із задоволенням включаються у навчальну діяльність, що містить елементи гри. Особливо привабливими для школярів є навчальні ігри для мобільних пристроїв, які дають змогу грати у вільний час вдома або на вулиці.

Цікавим додатком є «Вікторина з хімії», яка містить понад 400 питань із різних тем хімії. У цю гру можна грати в мережі з кількома учасниками одночасно [3].

Для вивчення хімічних елементів та періодичної системи пропонується ігровий додаток «Хімічні

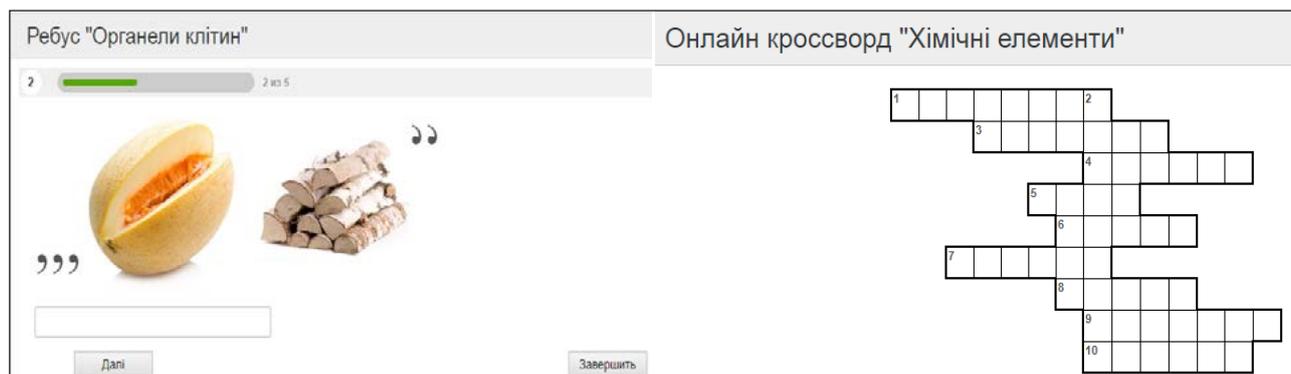


Рис. 1. Електронні завдання з (а) біології; (б) з хімії

елементи та Періодична система – Вікторина», в якому можна вивчати основні структурні частини елементів: їх назви, протонне число, групу та період до якого відноситься його інші характеристики тощо [12] (рис. 2).

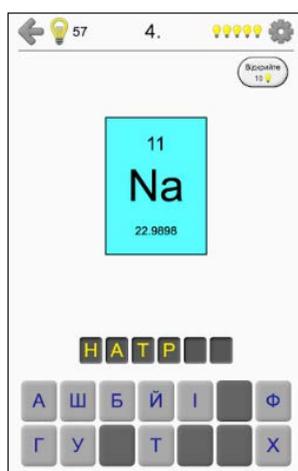


Рис. 2. Ігровий додаток «Хімічні елементи та Періодична система – Вікторина»

Наприклад, для ознайомлення учнів з екологією та її проблемами створено комп'ютерні ігри, в яких пропонується знайти на планшетах такі території, що придатні для заселення диких тварин, здійснення видобуток корисних копалин з урахуванням кількості існуючих запасів тощо. Особливого значення набувають ігри соціального спрямування, в яких обігруються важливі глобальні проблеми голоду у світі, вирішення конфліктів [1, с. 10, с. 122], проблеми безпеки тощо.

Для занурення школярів в окремі теми географії, біології, хімії розроблено мобільну гру «Юний герой» [15], де учень за допомогою анімаційного персонажа виконує навчальні вправи, читає й слухає необхідний матеріал, відповідає на запитання з різних природничих наук. Навчальна мета у грі подана неявно, декларується необхідність пройти весь шлях для отримання «корисної нагороди».

Для навчання школярів складних розділів шкільних курсів фізики (механіка, оптика, молекулярна фізика, електрика тощо), математики (дії з дробами, побудова графіків функцій, стереометрія тощо), хімії (загальна хімія, квантова хімія тощо), біології (фізіологічні процеси тощо) розроблено ігрове симуляційне середовище «PhET Interactive Simulations» [6]. У зазначеному середовищі учням пропонується «грати» й одночасно виконувати завдання, моделюючи та досліджуючи природні явища та процеси під дією різних факторів та речовин (рис. 3).

Всі запропоновані моделі є динамічними, анімованими, інтерактивними. Ресурс передбачає наявність необхідного набору вимірювальних приладів та обладнання для проведення досліджень, в момент виконання завдання демонструється перебіг та результат маніпуляцій, ілюструються зміни в залежності від заданих умов та причинно-наслідкові зв'язки, які учень може сам проаналізувати та пояснити їх наявність.

Перевагою комп'ютерних ігор навчального призначення є залучення школярів до спільної діяльності й формування умінь командної роботи над предметними завданнями, що є важливими для будь-якої сфери діяльності у сучасному світі. Саме ігри привчають учнів до чіткого дотримання правил, до реалізації взятих зобов'язань, належного виконання отриманої частини спільного завдання, можливості отримання своєчасної допомоги, особистої значимості та важливості зусиль кожного учасника у спільному результаті.

Використання навчальних завдань, поданих у формі гри, спонукають учнів до активності, до здійснення кількох спроб для отримання бажаного результату, стимулюють до пошуку розв'язку чи розгадки поставленої проблеми, підвищують зацікавленість школярів, допомагають подолати страх невдачі, невпевненість у своїх силах. Як зазначають П. Нечипуренко, С. Семеріков, Л. Томіліна, застосування ігрових завдань формують

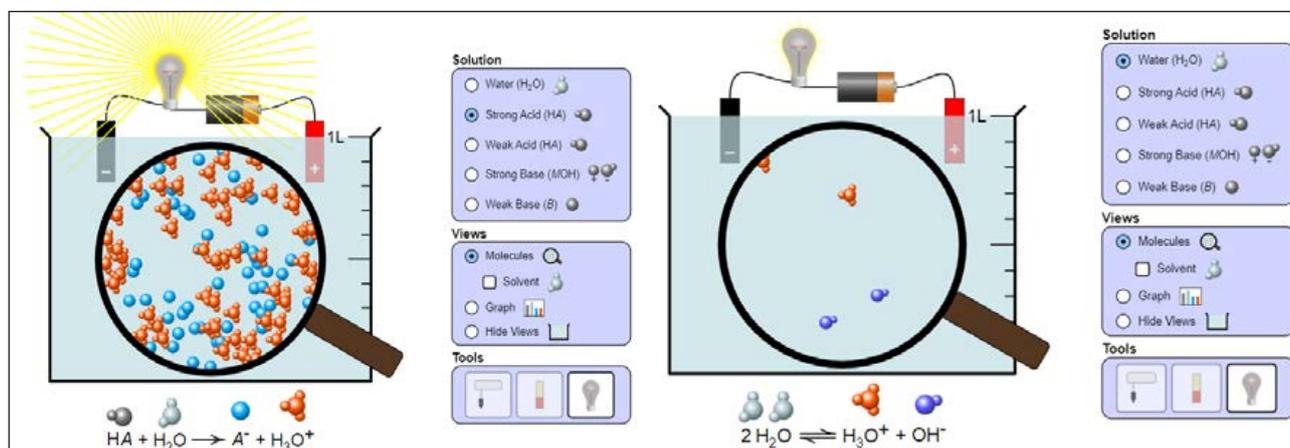


Рис. 3. Моделювання процесу електролітичної дисоціації сильної кислоти та води

пізнавальні навички, які допомагають учневі самостійно замислюватися над закономірностями, вивчати взаємозв'язки об'єктів [9].

Таким чином, для формування й розвитку пізнавальної самостійності школярів використання електронних завдань надають такі переваги:

1) можливість уникнути одноманітності при формуванні предметних умінь та навичок за рахунок застосування різних видів завдань, виконання різних маніпуляцій учнем, різнорівневості поглиблення у навчальний матеріал за рахунок підбору завдань поступового ускладнення відповідно до індивідуальних навчальних можливостей учнів;

2) можливість забезпечити ситуацію успіху для кожного учня за рахунок спеціального підбору завдань, різних видів допомоги, можливості відмінити дії або здійснювати кілька спроб для повного розв'язання завдання, миттєвої перевірки правильності виконання кожного завдання;

3) оздоблення завдання ігровими елементами;

4) можливість виконання практичних робіт, експериментів без нанесення шкоди здоров'ю;

5) оптимізація навчального часу за рахунок використання готових елементів.

Висновки. Підвищення якості навчання школярів, розвиток їх пізнавального інтересу та самостійності у сучасній школі потребує удосконалення дидактичних засобів, широкого використання сучасних технологій при самостійному створенні та підборі електронних завдань для школярів. Стрімкий розвиток новітніх педагогічних інструментів дає змогу запровадити персональні електронні завдання, зорієнтовані на розвиток і формування пізнавальної самостійності кожного учня.

Перспективним напрямом подальших наукових розвідок є визначення особливостей використання мобільних технологій у навчанні обдарованих дітей, а також дітей з особливими освітніми потребами.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Беляков О., Мещерякова И. Компьютерные игры в обучении биологии. Компьютерные инструменты в образовании : СПб.: Изд-во ЦПО «Информатизация образования», 1999. № 5. С. 43–49.
2. Богдановська Л. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках історії. *Рідна школа*. 2013. № 3. С. 62–65.
3. Вікторина з хімії. *Google Play*. URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ChemistryTriviaFun>.
4. Грановська Т., Олефіренко Н. Практико-орієнтоване навчання предметів природничого циклу як шлях формування пізнавальної самостійності підлітків. *Молодь і ринок*. 2019. № 5 (172). С. 171–175.
5. Интерактивные творческие задания. Химия 8 – 9 класс. URL: http://school.nd.ru/products/show.php?product_id=110.
6. Ігрове симуляційне середовище. *PhET Interactive Simulations*. URL: <https://phet.colorado.edu/en/simulation/acid-base-solutions>.
7. Король Л.М., Яцюк Н.В. Розвиток самостійності школярів. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/7915/971>.
8. Кузьменко Г.А. Развитие личностных качеств обучающихся в учебной и спортивной деятельности : учеб. Пособие. М. : Издательство Прометей, 2013. 560 с.
9. Нечипуренко П.П., Семеріков С.О., Томіліна Л.І. Теоретико-методичні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій як засобу формування дослідницьких компетентностей старшокласників у профільному навчанні хімії : монографія. Теорія та методика електронного навчання. Кривий Ріг : Видавничий відділ ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2018. Том IX. Вип. 1 (9) : спецвипуск «Монографія в журналі». 350 с.
10. Олефіренко Н.В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до проектування дидактичних електронних ресурсів : монографія. Харків : ТОВ «Щедра садиба плюс», 2014. 336 с.
11. Пустовойтов В.Н. Развитие познавательной самостоятельности учащихся старших классов (на материале математики и информатики) : дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Брянск, 2002. 205 с.
12. Хімічні елементи та Періодична система – Вікторина. *Google Play*. URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.asmolgam.elements>.
13. Что такое E-Tasks. *IGIGlobal Disseminator of knowledge*. URL: <https://www.igi-global.com/dictionary/smart-e-communication-through-smart-phones/61164>.
14. Шарко В.Д., Солодовник А.О. Підготовка вчителя фізики до формування пізнавальної самостійності учнів засобами інформаційних технологій. *Інформаційні технології в освіті*. 2012. № 12. С. 31–38. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2012_12_7 (дата звернення: 08.07.2019).
15. Юний геой. *Bristar*. URL: https://bristarstudio.com/uk/games/unihero_uk.
16. LearningApps.Org. URL: <https://learningapps.org/>.
17. OnlineTestPad. URL: <https://onlinetestpad.com/ua>.

ВОПРОСЫ ОЦЕНИВАНИЯ ИТОГОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ ВУЗОВ

QUESTIONS OF THE ESTIMATION OF THE RESULTS OF TRAINING IN THE PRACTICE OF THE WORK OF UNIVERSITIES

Форма проверки или оценивания знаний в письменной или устной форме играет важную роль в объективности и эффективности этого процесса. Хотя в педагогической литературе в основном предпочитается письменный ответ, у каждого из них есть свои преимущества и недостатки. Превосходство устного экзамена связано с непосредственным контактом учителя и ученика, развитием устной речи, созданием благоприятных условий для обоснования ответа. Тем не менее, устные запросы не обеспечивают объективность в оценивании, а иногда отрицательно влияют на взаимоотношения учителя и ученика.

Знание критериев оценивания создает благоприятные условия для вовлечения студентов (учащихся) к взаимному оцениванию, самооценке. Опытные преподаватели эффективно используют этот метод, и они могут улучшить обучающее, развивающее, стимулирующее и обучающее воздействие оценки. Факты субъективного подхода к оцениванию ответов обуславливают неправильность оценки, а также приводят к формированию негативного отношения к процессу обучения и его составным частям. Вместо того, чтобы хорошо подготовиться, серьезно относиться к получаемым знаниям и умениям, студенты пытаются создать благоприятную почву для того, чтобы завоевать симпатию учителя, достигнув, таким образом, хороших оценок. В другом случае слабые ученики следят за настроением учителя и в нужный момент пытаются «выудить» хорошие оценки, и в большинстве случаев достигают этого. В результате необъективность оценки приводит к формированию неадекватного отношения к процессу обучения у студентов (учащихся), а также к формированию определенных негативных качеств (таких, как искусственность в поведении и во взаимоотношениях, предвзятость, достижение целей иными путями, избегание трудностей).

Ключевые слова: система образования, оценивание знаний, взаимоотношения преподавателя и студента, критерии обучения и оценивания.

The form of testing or evaluating knowledge in written or oral form plays an important role in the objectivity and effectiveness of this process. Although the pedagogical literature generally prefers a written answer, each of them has its own advantages and disadvantages. The superiority of the oral exam is connected with the direct contact of the teacher and the student, the development of oral speech, and the creation of favorable conditions for substantiating the answer. However, verbal inquiries do not provide objectivity in the assessment, and sometimes adversely affect the relationship between teacher and student. Knowledge of the evaluation criteria creates favorable conditions for the involvement of students (students) in mutual assessment, self-assessment, etc. Experienced teachers use this method effectively, and they can improve the learning, developmental, stimulating and learning impact of the assessment.

The facts of the subjective approach to evaluating the answers determine the incorrectness of the assessment, and also lead to the formation of a negative attitude towards the learning process and its component parts. Instead of preparing well, being serious about the knowledge and skills they gain, students try to create a fertile ground in order to win the sympathy of the teacher, thus achieving good grades.

In another case, weak students monitor the mood of the teacher and at the right moment try to "catch" good grades, and in most cases achieve this. As a result, the bias of assessment leads to the formation of an inadequate attitude to the learning process among students (students), as well as to the formation of certain negative qualities (such as artificiality in behavior and relationships, bias, the achievement of goals by other means, the avoidance of difficulties, etc.).

Key words: education system, assessment of knowledge, teacher-student relationship, criteria for learning and assessment.

УДК 378.14
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-42>

Гусейнова Кенуль Сахиб,
докторант
Института Образования
Азербайджанской Республики

Введение. Оценка является важной, тонкой, ответственной частью учебного процесса. Она также оказывает сильное влияние на различные области знаний, приобретаемых учащимися, их способность использовать их: она может поощрять и стимулировать студентов (учащихся); вести к механическому обучению или творческой работе; привести к ответственному или безразличному отношению к процессу преподавания и содержанию предмета; может оказать положительное или отрицательное влияние на взаимоотношения педагога и ученика; способствовать учебе ради знаний или ради оценки.

Как учителя оценивают критическую и многостороннюю роль оценки в процессе обучения?

Насколько хорошо они знают оценочные критерии и правильно их применяют? Каковы недостатки и достоинства оценки?

Цель исследования и его методика. Для выяснения тех или иных вопросов мы изучили опыт различных вузов Азербайджана (Бакинский Государственный Университет, Бакинский Славянский Университет, Бакинский Женский Университет). Исследование было проведено в 2018/2019 учебном году. Для этого были использованы различные методы исследования – наблюдение, анкетирование, интервью, анализ документации управления учебным процессом высшей школы. Были опрошены 50 учителей и 294 ученика, результаты были обобщены

и проанализированы. Опросник, проведенный с учителями, включал следующие вопросы:

1. Существующие оценочные критерии – удовлетворены ли вы 10-балльной системой показателей: а) да; б) нет

2. Какие показатели важны при оценке: а) полнота знаний; б) правильность ответа; в) осознанное понимание (независимость, обоснование); г) применение знаний; д) другие.

Полученные результаты. На первый вопрос 40% респондентов ответили, что их система оценивания удовлетворяет, а 60% опрошенных она не удовлетворила. Очевидно, что учителя, которые не удовлетворены существующими оценочными критериями, более чем на 20% более склонны принять эти критерии.

Как это можно объяснить? Прежде всего, это можно объяснить ясностью и определенностью критериев. Во время бесед с учителями было выяснено, что ценовые критерии, по их мнению, были неопределенными: это особенно заметно в показателях по оценке критериев баллов 8, 7, 6, 5 и 3. Даже в педагогических источниках существующие ценовые критерии в этом отношении подвергаются критике. Например, показатель для 8 баллов: 8 баллов – это когда «есть некоторые недочеты общего характера в ответе студента».

Непонятно, что это за «недочеты общего характера»? Или же оценка 6 баллов, если «ответ студента в основном правильный». Респонденты отмечают, что по такому критерию на экзамене каждому вопросу можно дать 10 баллов. Критерием для 3-балльной оценки «студент имеет представление о теме» остается неопределенность. Существует сходство в 4 балльной оценке с 1–2 баллами: «Студент имеет частичное представление о предмете» (1–2 балла); «Ответ отчасти правдив» (4 балла).

Второй вопрос анкеты опроса («Какие показатели вы считаете важными при оценке?») в основном сосредоточен на четырех показателях: полнота, точность, понимание и применение знаний. 30% респондентов отметили полноту знаний, 24% отметили точность ответа, 32% признали понимание знаний, а 14% отметили применение знаний. Причину этой ситуации можно объяснить неточностями в показателях, которые все еще имеются по текущему оценочному критерию. 10-балльная шкала оценки не основана на единообразном числе индикаторов: некоторые баллы (9, 10 баллов) характеризуются тремя, некоторые (5, 3) – двумя индикаторами, а остальные – всего лишь одним индикатором.

Ка видно, существующие критерии оценки основаны на трех показателях. Однако лишь два балла (10, 9 баллов) отражены во всех трех показателях, а в других баллах выражены один

или два из них (иногда выделяются очень общие, неспецифические черты).

Применение знаний, которое является основным показателем при оценке, не включено в оценочные критерии. Сложно точно, правильно и объективно дать количественные и качественные оценки знаний и навыков по одному или двум показателям. Однако верно и то, что неточности в оценочных критериях негативно влияют на результаты оценивания. В итоге разница в оценках, присваиваемых разными учителями по одному и тому же предмету (письменный ответ учащегося), иногда очень большая. Чтобы этого избежать, важно уточнить оценочный критерий на основе основных и конкретных показателей.

Одностороннее применение критериев оценки не позволяет полностью обосновать и оценить результаты обучения. Во многих случаях достижения студента просто измеряются количественными показателями, а качество забывается. Традиционно оценка основывается на определенной парадигме измерения знаний, но отражает, прежде всего, количественный аспект степени усвоения материала. Такая система оценки ориентирует студентов (учащихся) в одностороннем порядке; их умения, знания и навыки не направлены на решение различных насущных проблем.

В целом в образовании качественной оценке знаний и навыков уделяется мало внимания. Это немного сложнее по сравнению с количественной оценкой.

Для этого есть определенные причины. Во-первых, для качественной оценки знаний необходимо применять другие критерии. Во-вторых, в этом случае устная оценка ответа должна отвечать требованиям эффективной обратной связи, что на практике сложно реализовать. В-третьих, качественная оценка знаний и навыков относительно трудоемкий процесс (объяснение и обоснование, добавление дополнительных оснований и т.д.). Наконец, качественная оценка знаний и навыков предусматривает более многостороннюю и систематическую оценку деятельности учащихся или студентов. Очевидно, что каждая из этих задач включает в себя много положительных аспектов (глубина, точность, последовательность, системность и обоснованность знаний и навыков).

Опыт и наблюдения показывают, что оценка эффективности, стимулирующее и развивающее воздействие связано со строгим соблюдением ряда принципов. Учебная практика в этой области имеет достаточно недостатков. Основные упущения состоят в нарушении принципа объективности, субъективности, связанной с подачей случаев. В оценивании субъективность проявляется по-разному. Типичные из них включают в себя следующее.

Основное проявление нарушения объективности в оценке состоит в «преувеличении» или «уменьшении» оценки. В обоих случаях оценивания необъективная «щедрость» или «жадность» одинаково вредны: в первом случае, студенты (учащиеся) самоуспокаиваются, у них пропадает стимул к учебе; во втором случае они теряют веру в свои силы. Это прямое, негативное влияние на результаты обучения. Либерализм является признаком увеличения цены, что искусственно снижает качество обучения: студенты (учащиеся) привыкают к достижению высоких результатов без необходимости работать, появляется уверенность, что в обучении можно не прилагать усилий, в итоге уровень его постепенно снижается.

В случае снижения оценки для тех, кто сталкивается с такой несправедливостью, теряется интерес к науке, обучению, растет равнодушие. Некоторые учителя, чтобы оправдать себя, более высокую оценку рассматривают как фактор стимулирования. Но в таком случае следует делать соответствующие замечания по оценке, объяснить, с какой целью отметка завышена. Если это не так, учащийся не понимает мотивов учителя, считает, что высокая оценка указана за его хорошую подготовку, и в будущем он будет считать, что такой «подготовки» достаточно. Следовательно, искусственно завышенная цена является не стимулом, а средством самоуспокоенности.

Более конкретными в оценивании являются два аспекта субъективности:

- 1) оценка симпатии и антипатии учителя к определенным ученикам или студентам;
- 2) настроение и самочувствие учителя во время оценивания.

В школьной практике наблюдается тенденция писать низкие (0, 2) оценки. Иногда низкая оценка ставится не для оценивания уровня подготовленности учащегося, а по другим причинам (например, отсутствие подготовки, нарушение дисциплины, игнорирование слов учителя, негативное реагирование на действия учителя). Эта ситуация, как психологически, так и педагогически, вызывает негативные результаты, формирует у студента (ученика) негативные эмоции, психологические нарушения. Известный педагог, академик В.С. Сухомлинский подчеркнул негативное влияние отрицательного воздействия оценки на психику человека, заявив, что ребенок с плохим («2») баллом может потерять веру в добро, жизнь и учителя. По его мнению, наставление и руководство учителя даже усугубляют ситуацию, когда сопровождаются плохой оценкой, поскольку это приводит к формированию определенного мнения, точки зрения [5].

Это усложняет преподавание и создает предвзвешенное у ученика о несправедливом к себе отношении. Регулярное неправильное получение

плохих оценок заставляет студентов чувствовать неудовлетворенность преподаванием, предметом, учителем, а иногда и завершается ненавистью к нему. Настоящий педагог видит в школьной жизни самую важную задачу в мотивации, и самую мощное наказание (но не всегда невыполнимую) в оценке, и понимает, что этот очень острый инструмент, который требует от учителя значительных навыков и культуры.

Эта негативная тенденция, иногда традиционная, указывает на то, что ответ отличников во многих случаях учителем оценивается высоко (даже если он этого не заслуживает), а слабый ученик (студент) не может получить достаточно высокую оценку, даже когда он отвечает хорошо. Этот подход также очень вреден. Потому что это побуждает отличников переориентироваться, а значит, не работать усердно, снижает мотивацию у более слабых учеников, гасит их желание хорошо учиться.

Нарушение требований оценивания иногда создает такую ситуацию, когда учащиеся (ученики) стремятся набрать наивысшие баллы не для получения знаний и навыков, а для сохранения имени и репутации «отличника», «хорошего ученика» в школе и в семье. Студенты, которые не могут получить высокие оценки по разным причинам, теряют уверенность в своих силах, а иногда они даже не реагируют на отрицательные оценки, они склонны игнорировать предмет, дисциплину.

Иногда во время оценки отдельные учителя стараются не оценивать объективно, то есть не оценивать или очень низко, или очень высоко (0, 1, 2, 3, 9, 10), то есть дают в основном нейтральную, среднюю оценку (4, 5, 6, 7, 8). Они объясняют это тем, что чем ниже оценка студентов, тем больше недовольство, протесты, конфликты. Все хотят высокие оценки, но когда им не удастся этого добиться, протесты снова начинаются, а некоторые даже обвиняют своего учителя в несправедливости. Такие ситуации становятся более частыми, когда учитель не может правильно и объективно обосновать данную оценку. Учителя, которые не знают оценочных критериев, пытаются оправдать свое оценивание, застраховать себя от конфликтов, и, как правило, складываются подобные ситуации. Конечно, их нельзя оправдывать. Учитель должен уметь объективно оценивать ответ и уметь хорошо его обосновывать, правильно применяя критерии оценки. В этом случае учащийся (студент) понимает данное значение, понимает свои недостатки (если таковые имеются) и не обвиняет своего учителя в несправедливости.

Преподаватель не только должен обосновывать стоимость, но также должен объяснить их ученикам (студентам). В каждом случае они должны знать, за что и сколько баллов им было дано.

Объективность этой оценки очень важна с точки зрения понимания процесса обучения. Те, кто знает оценочные критерии, подготовлены к урокам, экзаменам, опросам с точки зрения критериев, правильно оценивают себя и не обвиняют своего учителя в несправедливости. Недовольство студентов (студенток) оценкой в большинстве случаев связано именно с подобными ситуациями.

Поскольку они не знают ценовых критериев, они думают, что их ответы правильные, считая, что учитель снижает их оценку, и в результате разочаровываются. Однако этого не происходит, когда вы знаете оценочные критерии.

Интервью и опросы, проведенные со студентами, показывают, что большинство из них не знают оценочных критериев, указывают на ключевые показатели и показатели, которые сюда не относятся. Большинство респондентов (72%) отметили критерии полноты, свободы и точности ответа во время оценивания, некоторые из них выделили полноту ответа и соответствие учебнику (12%), свободу ответа и заполнение экзаменационных листов (10%), полноту ответа и удобочитаемость (6%). Это показывает, что не все студенты обладают полнотой понимания оценочных критериев. Конечно, качество и уровень подготовки, а, следовательно, и оценивание у них из-за этого будут ниже, когда они будут готовиться к опросам, экзаменам и коллоквиумам.

В вопроснике был вопрос о представлении у студентов об объективности оценки: объективной оценка является в следующих случаях: а) правильный ответ на вопрос; б) предоставление студенту скидки; в) с учетом посещаемости и дисциплинированности студента; г) с учетом (предыдущих) оценок». 68% респондентов, принявших участие в опросе, отметили, что объективность оценки связана с правильным ответом, а остальные (32%) включали другие условия, упомянутые в опросе – определенные уступки (16%), посещаемость и дисциплину (10%), а также уровень учащегося – предыдущие оценки (6%). Такое неправильное представление об объективности оценки в конечном итоге неуместно для оценки учащихся и формирования субъективного отношения к учителю. Поэтому у студентов должно быть правильное представление об объективности и других критериях оценивания.

Есть также некоторые другие недостатки в преподавательском опыте оценивания: при оценке ответов учеников рассматриваются и оцениваются на основе предыдущих оценок учащихся или студентов. Например, после оценки «0» и «2», «3» учитель боится написать более высокую оценку (даже если ответ того стоит) или наоборот, не хочет писать низкую оценку после высокой.

Это связано с вышеупомянутой причиной: осторожность, неумение обосновать оценку, незнание механизма оценивания.

Другая ошибка заключается в том, что система оценивания учителя несовершенна, потому что учитель не опрашивает ученика в течение длительного времени, на протяжении учебного года. Студенты учатся отвечать на запросы учителей и стараются адаптироваться к ним: когда учитель опрашивает ученика один раз в месяц (или 1–2 раза в месяц), ученик уверен, что учитель не будет опрашивать его в течение последующего месяца, не будет регулярно посещать занятия, готовиться к ответу. Также подчеркивается факт, когда учитель часто, почти на каждом уроке опрашивает ученика, ученик часто понимает это как придирчивость учителя, он недоволен учителем, и иногда намеренно не готовится к следующему уроку.

Некоторые из студентов пытаются получить высокие баллы для получения стипендии (даже если ответ не соответствует), попрошайничают, умоляют, и иногда к ним присоединяются их товарищи по группе. Такие случаи чаще встречаются при устной проверке и оценке.

Помимо предоставления письменного рецензирования и оценки объективности, способность студента (ученика) свободно мыслить, мобилизовать свое внимание, выразить свое мнение, развить логическое мышление и дать точные ответы также должна оцениваться. Это также проявляется в письменных экзаменах. Для объективности письменного экзамена крайне важно поставить конкретные вопросы, не обобщенные, а с однозначными ответами. Студент (ученик) пишет ответ на общий вопрос ответ в целом, а на конкретный вопрос – конкретный ответ. Как говорил выдающийся русский педагог К.Д. Ушинский, правильная постановка вопроса – половина ответа [6].

Поскольку общий вопрос не содержит конкретного ответа, учащийся пишет ответ в целом, а учитель, который проверяет его, не оценивает его как правильный ответ, и дает ему низкую оценку. Когда тот же предмет повторно проверяется другим учителем, который преподает указанный предмет, часто возникает большая разница в оценках преподавателей. Иногда некоторые студенты, которые используют общность постановки вопроса, пишут о других вопросах, которые не имеют прямого отношения к ответу, как они говорят, «льют воду».

Письменная проверка и оценивание имеют свои недостатки. Основная ошибка связана с тем, что проверка и оценивание требуют много времени и внимания. Некоторые из учителей за короткое время проверяют большое число ответов, они иногда спешат, не проверяют внимательно и

пишут неточные оценки. Позже такая оценка приводит к противоречиям. Чтобы избежать этого, для проверки написания группы во время обзора и оценивания необходимо привлекать не двух, а 4–5 учителей [1].

Другая сторона письменного ответа состоит в том, что некоторые студенты пишут очень плохим почерком, нечитаемый текст. Иногда определенное количество студентов осознает, что учитель не может нормально прочитать, и вынужден написать хоть какую отметку. Чтобы избежать этого, необходимо об этом предупредить студентов перед тем, как экзамены будут проверены во второй раз с преднамеренной ошибкой (речь идет не о почерке, а о читаемости слов и других знаков и символов).

Один из вопросов, поднятых в педагогической литературе в области оценивания, связан с чрезмерным использованием цифровой оценки как единого и универсального инструмента. Цифра является основным, а иногда и единственным показателем результатов обучения обучаемых. Другие инструменты оценки практически не используются [4]. Однако оценка результатов обучения возможна и с помощью других средств. Например, оценить словом, согласиться или не согласиться, хвалить или упрекать, оценивать письменно, то есть словами, дать письменную оценку цифрой, баллом или буквой, оценивать другими коммуникативными средствами, то есть жестами, мимикой и улыбкой, символическими знаками (+, -, ?, !). Кроме того, появились новые инструменты оценки – каталог личных достижений (портфолио), рейтинг, тестирование.

Использование инструментов важно не только для знаний учащихся, но и с точки зрения оценки их навыков и способностей. Тем не менее, традиционная цифровая оценка сыграла и играет важную роль в образовательной практике. Как указывает М.Н. Скаткин, важно обеспечить всех учителей-предметников и инспекторов образования тщательной и всесторонней системой оценивания результатов обучения и ознакомить их с образцами тестовых заданий и вопросов, чтобы исключить односторонний подход к оценке [7]. Специалистам по дидактике и методистам в этой области еще предстоит многое сделать.

Выводы. Изучение опыта высшей школы по оцениванию результатов обучения показало, что отношение учителей к оценке и ее критериям не-

однозначно: большинство из них (60%) считают, что имеющиеся критерии оценки по 10-балльной шкале за каждый балл как неточные, неопределенные и потому есть трудности в их применении. Не существует единого подхода к студентам в отношении критериев оценки и объективности данного процесса. Неопределенность в отношении оценивания отрицательно влияет на процесс оценки, общение учителя с учеником, обучение учащихся предмету и снижает стимулирующую, развивающую роль мотивации.

В учебной практике наблюдается нарушение принципа объективности оценивания, короче говоря, субъективность. Существует множество проявлений субъективности в оценке: искусственное повышение или понижение отметки, оценивание студентов (учеников), исходя из симпатии или антипатии, по настроению, из-за дисциплины, по предыдущим ответам.

Исследование показывает, что наблюдаемые недостатки в образовательном опыте связаны, с одной стороны, с отсутствием научно и педагогически значимых критериев оценивания и, с другой стороны, недостаточное знание некоторых критериев самими учителями (особенно неопытными), то есть механизмов оценки, принципов и условий, новых инструментов оценки, мониторинга, отказ от использования рейтинговой системы. Все это еще раз подтверждает актуальность нашего исследования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Джавадов И. Оценивание в системе образования. Реформа учебной программы. Баку : Мутарджим, 2011.
2. Сулейманова А. Интеграция как средство повышения качества образования. Реформа учебного плана: исследования, результаты. Баку : Мутарджим, 2011.
3. Казимзаде А., Махмудова Р. Учебный план (курукулум) и его подготовка (методические рекомендации). Баку : Бакинский Университет, 2014.
4. Севрюк А.И. Качество в образовании. Пермь : изд. ПОКРО, 2000.
5. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. М. : Молодая гвардия, 1971.
6. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии (1861). М. : Изд-во Академии наук РСФСР, 1945.
7. М.Н. Скаткин и перспективы развития отечественной педагогики. Орёл, 2010.

ІНТЕГРАЦІЯ ФАХОВИХ І ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАТЬ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

INTEGRATION OF PROFESSIONAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL MOBILITY OF THE FUTURE LECTURER IN THE CONDITIONS OF MASTERS DEGREE

Підготовка високопрофесійних викладачів є важливим завданням, яке вирішують заклади вищої освіти України. Провідною формою такої підготовки виступає магістратура (в яку через можливість зарахування на умовах перехресного вступу, можуть вступати особи з непедагогічної освітою), а критерієм якості – рівень професійно-педагогічної мобільності.

В умовах обмежень, які накладає сучасне законодавство на освітній процес в магістратурі (обсяг освітньо-професійної (наукової) програми, аудиторне навантаження студентів на тиждень тощо) формування професійно-педагогічної мобільності передбачає інтеграцію фахових і психолого-педагогічних знань при навчанні майбутніх викладачів. Відомо, що інтеграція – це комплексне міждисциплінарне наукове поняття, яким оперує низка гуманітарних наук: соціологія, філософія, педагогіка, психологія.

Це вимагає внесення відповідних змін у змістовних модулях дисциплін освітніх програм та введення до навчальних планів авторських дисциплін (інтегрованих курсів). Так до навчального плану спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» нами введено авторську дисципліну «Професійно-педагогічна мобільність викладача» (інтегрований курс).

Для прикладу, тема «Дидактичні принципи та наукові підходи у формуванні професійно-педагогічної мобільності» цієї дисципліни інтегрована із змістовим модулем «Дидактика» (теми «Закономи, закономірності і принципи навчання», «Методи навчання») дисципліни «Загальна педагогіка», а тема «Інноваційні технології у формуванні професійно-педагогічної мобільності» із змістовними модулями дисципліни «Методика навчання загальнотехнічних дисциплін: інноваційні технології». Вивчення дисципліни «Професійно-педагогічна мобільність викладача» сприятиме опануванню майбутніми викладачами теорію і практику професійно-педагогічної мобільності.

Подальші дослідження буде присвячено розробці методики організації педагогічного експерименту та завдання дослідження.

Ключові слова: мобільність, професійна мобільність, професійно-педагогічна мобіль-

ність, інтеграція, принципи дидактичної інтеграції, магістратура, викладач.

The training of high-level lecturers is an important task that is solved by higher education institutions of Ukraine. The leading form of such training is the magistracy (in which, due to the possibility of enrollment on the terms of the cross-entry, can enter persons with non-pedagogical education), and the criterion of quality is professional and pedagogical mobility.

Under the constraints imposed by modern legislation on the educational process in the magistracy (the volume of educational and professional (scientific) programs, the student load per week, etc.) the formation of professional and pedagogical mobility involves the integration of professional and psychological and pedagogical knowledge in the training of future lecturers. It is known that integration is a complex interdisciplinary scientific concept, which operates a number of humanities: sociology, philosophy, pedagogy, psychology. This requires making appropriate changes in the content modules of the disciplines of educational programs and the introduction into the curricula of the author's disciplines (integrated courses).

So, to the curriculum of the specialty 011 "Educational, pedagogical sciences" we introduced the author's discipline "Professional and pedagogical mobility of the lecturer" (integrated course). For example, the topic "Didactic Principles and Scientific Approaches in the Formation of Professional and Pedagogical Mobility" of this discipline is integrated with the content module "Didactics" (topics "Laws, Principles and Principles of Education", "Methods of Learning") of the discipline "General Pedagogy", and the topic "Innovative technologies in the formation of professional and pedagogical mobility" with the content modules of discipline "Methodology of teaching general technical disciplines: innovative technologies".

The study of the subject "Professional and pedagogical lecturer mobility" will facilitate the mastery of future lecturer in the theory and practice of professional and pedagogical mobility. Further research will be devoted to the development of a methodology for organizing a pedagogical experiment and a research objective.

Key words: mobility, professional mobility, professional and pedagogical mobility, integration, principles of didactic integration, magistracy, lecturer.

УДК 378.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-43>

Ієвлев О.М.,

канд. тех. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
та соціального управління
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Підготовка високопрофесійного викладача є важливим завданням, яке вирішують заклади вищої освіти України.

Провідною формою такої підготовки виступає магістратура, в яку через можливість зарахування

на умовах перехресного вступу, можуть вступати особи з непедагогічної освітою.

При цьому фах майбутнього викладача визначається, за звичай, його базовою освітою, яка здобута на першому (бакалаврському)/ другому (магістерському) рівні вищої освіти. Присвоєння

такому фахівцю академічної та (або) професійної кваліфікації «викладач» відбувається по завершенні його навчання в магістратурі [1].

За цих умов провідним критерієм якості підготовки майбутнього викладача виступає рівень його професійно-педагогічної мобільності

Водночас існують певні обмеження, які накладає сучасне законодавство на освітній процес в магістратурі. Так обсяг освітньо-професійної (наукової) програми підготовки магістра становить рівно 90 (120) кредитів ЄКТС. Також нормативно обмежується й аудиторне навантаження студентів на тиждень.

Саме тому формування професійно-педагогічної мобільності передбачає інтеграцію фахових і психолого-педагогічних знань при навчанні майбутніх викладачів в умовах магістратури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теорія інтеграції спершу набула популярності у філософії. У педагогіці поняття «інтеграція» з'являється вперше у 80-ті роки та частково вбирає до себе поняття «міжпредметні зв'язки».

Міжпредметні зв'язки у навчанні, на думку Н. Яригіної, є конкретним виразом інтеграційних процесів, які відбуваються сьогодні в науці і в житті суспільства. міжпредметні зв'язки виконують у навчанні методологічну, освітню, розвиваючу виховну та конструктивну функції [18]. З іншого боку, деякі вчені визначають міжпредметні зв'язки як дидактичну вимогу.

Проблема інтеграції змісту підготовки фахівця досліджувалася такими вченими: П. Атутов, А. Бєляєва, І. Богданова, Р. Гуревич, Л. Дольнікова, Л. Джулай, В. Жигір, Ю. Ізмайлова, І. Козловська, Ю. Козловський, В. Моргун, М. Опачко, Л. Сліпчишин, Т. Якимович, І. Яковлев та інші.

Як справедливо вказує І. Козловська, з 90-х років в Україні теорія інтеграції розпочала активно розвиватися у дидактичному аспекті. На цьому етапі поняття інтеграції адаптувалося із загальнонаукового у педагогічне, відкриваючи новий напрям дослідження в освіті, який базується на принципі інтегративності та інтегративному підході до навчально-виховного процесу [8, с. 71].

У системі освіти інтеграція забезпечує взаємодію і взаємопроникнення гомогенних і гетерогенних компонентів, наприклад, методів, форм, змісту, ідей, предметів тощо. В основі інтегративного підходу до побудови освітніх систем лежить усвідомлення необхідності інтеграції цілей, методів і форм навчання, змісту, видів діяльності, властивостей, якостей, знань і умінь особистості [16, с. 49].

З точки зору закономірностей розвитку сучасної дидактики, як справедливо зазначає Р. Гуревич, є всі підстави констатувати факт все більшого прояву в ній інтеграційних процесів [4, с. 97].

Відповідно до словника «Професійна освіта» інтеграція навчання визначається як «відбір та

об'єднання навчального матеріалу з різних предметів для цілісного і різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція). Може бути повною, коли створюють інтегровані курси на підставі об'єднання в єдине ціле знань з різних загальноосвітніх і спеціальних предметів (наприклад, фізики з електротехнікою; хімії з технологією хімічного виробництва)» [13, с. 129].

Підхід, який передбачає інтеграцію знань широко використовується у педагогіці. Так на думку Ю. Ізмайлової, інтеграція веде до усвідомлення психолого-педагогічних знань як системи і одночасно як основи професійної підготовки, що збільшує обсяг взаємодії між психолого-педагогічними дисциплінами, проте передбачає збереження їх автономності [7, с. 9-10]. Водночас інтеграція педагогічних, психологічних і управлінських знань, на думку В. Жигір, як правило, пов'язана з узагальненням, ущільненням, концентрацією, які спричинені необхідністю покращення і полегшення зберігання, передачі, засвоєння і використання цих знань, а також з їх упорядкуванням, класифікацією, систематизацією, взаємопроникненням різних методів пізнання і моделюванням, відтворенням цілісності складно організованих об'єктів [6].

В той же час реалізація ідей інтеграції передбачає, на думку Л. Сушенцевої, докорінну перебудову не лише педагогічного мислення, а й усієї системи освіти, вихід педагога за межі власного предмета. Основою інтеграції фундаментальних і психолого-педагогічних знань є спільність ідей, теорій, законів, закономірностей окремих наук, способів їх використання в продуктивній праці людини [17, с. 239].

Інтеграційні процеси, в умовах розробки і впровадження нових професійних стандартів на базі компетентнісного підходу, відіграють важливого значення в організації освітнього процесу вищої школи.

Існують такі форми інтеграції (за Н. Булгаковою): *об'єктивна інтеграція* – це поєднання одного об'єкта вивчення в різних курсах чи темах, розділах; *понятійна інтеграція* охоплює теми або курси, що розкривають зміст загальнонаукових понять; *теоретична (концептуальна) інтеграція* – це формування змісту навчання, в якому систематизуючим чинником є певна наукова теорія або концепція; *методологічна інтеграція* включає як філософську методологію, так і методи та підходи наукового пізнання (системний підхід, спостереження, моделювання, прогнозування тощо); *проблемна інтеграція* охоплює різні міждисциплінарні проблеми; *діяльнісна інтеграція* ґрунтується на синтезі знань, умінь, необхідних для виконання певної діяльності; *практична інтеграція* орієнтована на розгляд процесів (або продуктів), що виникли як наслідок науково-технічного

прогресу і для вивчення потребують використання знань з різних галузей науки; *психолого-педагогічна інтеграція* полягає у спеціальній організації інформації згідно з теоретичними моделями процесу навчання, розробленими у психології та дидактиці; *зовнішня інтеграція* – це опис явищ у зовнішньому середовищі, який використовується для формування початкових інтегративних знань [3, с. 16–17].

Систематизація знань у сфері використання інтегративного підходу у контексті парадигмальних концепцій, на думку М. Опачко та С. Русник, дозволяє виокремити такі напрями інтеграції: інтеграція у змісті (змістова), процесі (процесуальна) і результатах (результативна) підготовки [11, с. 153].

Реалізація принципу інтеграції передбачає, на думку Л. Дольнікової, укрупнення професійних дисциплін, усунення дублювання змісту та урахування інтегрованих зв'язків фундаментальних і професійних дисциплін [5, с. 277].

Це дозволить включити до навчальних планів магістрів дисципліни зміст яких спрямований на формування професійно-педагогічної мобільності.

При підготовці педагогів професійного навчання І. Осіповою та М. Черепановим визначено такі умови інтеграції: 1) зміст однієї з дисциплін пов'язано з процесом викладання, з підвищенням якості викладання 2) зміст однієї з дисциплін пов'язано з розвитком особистості учня, його творчого потенціалу; 3) зміст однієї з дисциплін пов'язано з розвитком міжособистісних, соціальних відносин [12, с. 20–21].

Відповідно до цього підходу вивчення окремих дисциплін навчального плану може бути пов'язано з формування різних складових (компонентів) професійно-педагогічної мобільності.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Інтеграція використовується при вирішенні завдань із формування мобільності в дослідженнях вітчизняних та закордонних вчених.

Так, для розв'язання встановлених у дослідженні протиріч, Ю. Сачук запропонувала використовувати інтеграцію змісту фахових навчальних дисциплін у руслі насичення навчальних модулів і тем питаннями пов'язаних соціально-професійною мобільністю майбутніх викладачів [15, с. 138].

Принцип інтеграції дозволяє, на думку Ю. Біктуганова, розглядати проектну діяльність вчителя і учнів в єдності змістовної, структурної та організаційної діяльності, що відображає міжпредметні і внутрішньопредметні зв'язки [2, с. 16].

Досліджуючи питання, пов'язані із формуванням інтелектуальної мобільності, Г. Міхненко вказує, що найпоширенішими варіантами інтеграції змісту і посилення міждисциплінарних зв'язків є такі:

1) введення системи інтегративних курсів, що доповнюють навчальний план спеціальності. Ці

курси можна включити в навчальний процес за рахунок годин, відведених на дисципліни за вибором студентів;

2) перетворення існуючих дисциплін, що мають синтетичний характер, на інтегративні, введення в зміст цих дисциплін вищевказаних знань [10, с. 59].

В той же час вирішення питань пов'язаних із формуванням професійно-педагогічної мобільності майбутніх викладачів вимагає дослідження інтеграції фахових і психолого-педагогічних знань при їх навчанні в умовах магістратури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Скористаємося підходом до формування професійної мобільності В. Міщенко, який вказує, що для цього доцільно слід використовувати такі основні принципи дидактичної інтеграції [9, с. 258–259]:

1) принцип цілісності, що характеризується виникненням якісно нових знань і умінь студентів після проходження інтегративних курсів, причому ці знання у них не можуть сформуватися при роздільному вивченні інтегрованих предметів. Отже мова може йти при введення до освітніх програм авторських дисциплін пов'язаних із формуванні професійно-педагогічної мобільності;

2) принцип науковості, який враховує реальні можливості взаємопроникнення елементів різних навчальних предметів з позиції сучасних гносеологічних і загальнонаукових поглядів. Це уможливує введення до дисциплін освітньої програми питань (змістовних блоків) пов'язаних із професійно-педагогічною мобільністю;

3) принцип зв'язку змісту інтегрованих курсів навчання з майбутньою практичною професійною діяльністю. Він передбачає забезпечення комплексного формування у студентів як психолого-педагогічних, так і професійних знань і умінь в їх нерозривному взаємозв'язку. Реалізація цього принципу пов'язана з формуванням як діяльнісної, так і особистісної складових професійно-педагогічної мобільності;

4) принцип наступності та послідовності, який спрямований на закріплення у студентів в процесі проходження інтегрованого курсу, тих знань, які були отримані ними раніше при проходженні спеціальних курсів. Реалізація цього принципу в умовах магістратури частково пов'язана з актуалізацією програмних результатів навчання базової освіти майбутніх викладачів.

Автор розглядає інтеграцію фахових і психолого-педагогічних знань у формуванні професійно-педагогічної мобільності на прикладі підготовки магістрів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки».

Така інтеграція передбачає включення до навчальних дисциплін освітньої програми інформації пов'язаної із професійно-педагогічною мобільністю (її діяльнісної та особистісної складових), що реалізує принцип науковості.

Так, під час вивчення дисципліни «Загальна педагогіка» питання пов'язані із поняттям професійно-педагогічної мобільності вивчаються у темі «Проблеми формування, виховання і розвитку особистості», а дисципліни «Андрагогіка» розкриті у темі «Освіта дорослих у контексті інтегрованого підходу». До того ж питання, пов'язані із особистісною складовою професійно-педагогічної мобільності, розглядаються у змістовному модулі «Теорія виховання», а діяльнісної – у змістовному модулі «Теорія навчання» (дисципліна «Загальна педагогіка»).

В той же час питання, пов'язані з формуванням професійно-педагогічної мобільності (модель її формування), вивчається у дисципліні «Методика навчання загальнотехнічних дисциплін: дидактичне проектування». Практичні питання пов'язані із формуванням професійно-педагогічної мобільності – в дисципліні «Методика навчання загальнотехнічних дисциплін: інноваційні технології», а правила діагностики рівня її сформованості – у дисципліні «Методика навчання загальнотехнічних дисциплін: контроль якості та тестування».

Принцип наступності та послідовності реалізується шляхом введення до навчального плану спеціальності дисципліни «Професійно-педагогічна мобільність викладача» (інтегрованого курсу) [14]. Для прикладу, тема «Дидактичні принципи та наукові підходи у формуванні професійно-педагогічної мобільності» цієї дисципліни інтегрована із змістовим модулем «Дидактика» (теми «Закони, закономірності і принципи навчання», «Методи навчання») дисципліни «Загальна педагогіка», а тема «Інноваційні технології у формуванні професійно-педагогічної мобільності» із змістовними модулями дисципліни «Методика навчання загальнотехнічних дисциплін: інноваційні технології».

Опановуючи дисципліну «Професійно-педагогічна мобільність викладача» студенти до того ж вивчають питання пов'язані із видами професійної мобільності та їх роллю у професійній діяльності педагога в умовах інформаційного суспільства; системою роботою закладу вищої освіти з формування професійно-педагогічної мобільності тощо.

Принцип зв'язку змісту інтегрованих курсів навчання з практичною професійною діяльністю майбутнього викладача реалізується під час проведення семінарських занять з дисципліни «Професійно-педагогічна мобільність викладача», зокрема роботою над проектом «Я – майбутній викладач»; виконання практично-орієнтованих завдань на семінарських (практичних) заняттях інших дисциплін навчального плану; проходження практик студентами у закладах освіти.

Висновки. Професійно-педагогічної мобільності виступає критерієм якості підготовки майбутнього викладача. Формування професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача

передбачає інтеграцію фахових і психолого-педагогічних знань. Це вимагає внесення відповідних змін у змістовних модулях дисциплін освітніх програм та введення до навчальних планів авторських дисциплін (інтегрованих курсів). Так до навчального плану спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» нами введено авторську дисципліну «Професійно-педагогічна мобільність викладача» (інтегрований курс). Вивчення цієї дисципліни сприятиме опануванню майбутніми викладачами теорією і практикою професійно-педагогічної мобільності.

Подальші дослідження буде присвячено розробці методики організації педагогічного експерименту та завдань дослідження.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Стаття 5. Рівні та ступені вищої освіти. Стаття 55. Основні посади наукових, науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів вищої освіти та порядок їх заміщення // Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 №1556-VII (із змінами і доповненнями) / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 06.07.2019).
2. Биктуганов Ю.И. Развитие профессиональной мобильности учителя средствами проектной деятельности в системе дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2013. 22 с.
3. Булгакова Н.Б. Викладацька діяльність в умовах інформаційного суспільства. *Вісник НАУ. Серія: Педагогіка. Психологія. зб. наук. пр. К. : Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2010. Вип. 3. С. 13–19.*
4. Гуревич Р.С. Інтеграція наукових знань у підготовці майбутнього вчителя технологій // *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи : зб. наук. пр. М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 51. С. 97–103.*
5. Дольнікова Л.В., Цубов Л.В. Організаційно-педагогічні умови формування системи інтегрованих знань студентів як передумови підвищення їх фахової компетенції. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»: Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення і проблеми розвитку. 2012. № 739. С. 273–278. Url: <http://ena.lp.edu.ua:8080/handle/ntb/17281> (дата звернення: 03.07.2019).*
6. Жигір В.І. Інтеграція змісту педагогічної й управлінської підготовки майбутнього педагога як менеджера. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка. 2015. Вип. 5. Url: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2015_5_7 (дата звернення: 03.07.2019).*
7. Измайлова Ю.М. Интеграция теоретических и практических психолого-педагогических знаний как средство совершенствования профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов: автореф. дис. ... к. пед. наук: 13.00.08. Саратов, 2006. 25 с.

8. Козловська І., Якимович Т. Історичний досвід інтеграції змісту трудового навчання кінця XX – початку XXI століть. *Педагогічні інновації у фаховій освіті: Збірник наукових праць*. Вип. 1 (7). Ужгород, 2016. С. 65–74. Url: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/18327> (дата звернення: 08.07.2019).

9. Мищенко В.А. Роль принципів дидактичної інтеграції знань в формуванні професійної мобільності студентів в умовах гуманізації освіти. *Сибирський педагогічний журнал*. 2011. № 2. С. 255–260.

10. Міхненко Г.Е. Формування інтелектуальної мобільності майбутніх інженерів в умовах освітнього середовища технічного університету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 245 с.

11. Опачко М., Русин М. Інтегративний підхід у підготовці майбутніх фахівців: аналіз досвіду впровадження та перспективи використання: *Педагогічні інновації у фаховій освіті: Збірник наукових праць*. Вип. 1 (7). Ужгород, 2016. С.145–155. Url: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/18327> (дата звернення: 04.07.2019).

12. Осипова І.В., Черепанов М.А Реализация принципа интеграции при подготовке педагога профессионального обучения. *Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию*. Екатеринбург, 2003. Вип. 1 (32). С. 18–24.

13. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / [уклад. С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, Н.О. Талалуєва

та ін.]; за ред. Н.Г. Ничкало. К. : Вища школа, 2000. 380 с.

14. Робоча програма навчальної дисципліни «Професійно-педагогічна мобільність викладача» (інтегрований курс) для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки». Розробник Ієвлев О.М. Львів : Національний університет «Львівська політехніка». 2018. 14 с.

15. Сачук Ю.Є. Формування соціально-професійної мобільності майбутніх викладачів інформатики в процесі магістерської підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2017. 267 с.

16. Стычкова В.И. Формирование профессиональной мобильности студентов-логистов средствами иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Самара, 2016. 176 с.

17. Сушенцева Л.Л. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. К., 2012. 559 с.

18. Ярыгина Н.А. Формирование профессиональной мобильности специалиста в постиндустриальной экономике на основании межпредметных связей экономических дисциплин. *Вісник Черкас. ун-ту. Сер. Пед. науки*. 2010. Вип. 189, ч. 2. С. 20–27. Url: intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_9 (дата звернення: 09.07.2019).

ВИКОРИСТАННЯ МЕХАНІЗМІВ ДИДАКТИЧНОГО СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ДЛЯ ЇЇ АВТОНОМНОГО ЗАСВОЄННЯ СТУДЕНТАМИ

APPLICATION OF THE MECHANISMS OF THE DIDACTIC STRUCTURING OF THE EDUCATIONAL INFORMATION CONTENT FOR ITS AUTONOMOUS PROCESSING BY STUDENTS

У статті на засадах аналітичної обробки широкого кола психолого-педагогічної й методичної літератури наведено специфічні особливості студентського віку, розуміння яких допомагає досліднику якнайповніше врахувати всі фактори й чинники при доборі організаційно-дидактичних умов. До них відносяться такі протиріччя, властиві студентському віку: соціально-психологічні, це протиріччя між розквітом фізичних та інтелектуальних сил студента і строгим лімітом часу, наявних економічних можливостей для задоволення зростаючих потреб. До групи соціально-психологічних протиріччя можуть бути віднесені і протиріччя адаптаційного процесу: між новими для студента вимогами, умовами і вже наявними стереотипами поведінки. Суперечності між прагненням до самостійності у відборі знань, способах їх придбання і досить жорсткими формами і методами підготовки фахівця певного профілю. Ці протиріччя мають дидактичний характер і можуть породжувати незадоволеність студентів і викладачів ре-зультатами навчального процесу. Протиріччя між великою кількістю інформації, яка надходить з різних джерел, розширює знання студента, і наявним обмеженим часом для її осмислення. Ці протиріччя можуть призвести як до поверхневих знань, так і до поверхневого мислення. Враховуючи це доведено, що реалізація моделі системи розвитку автономності студентів буде ефективною внаслідок виконання таких організаційно-дидактичних умов: використання механізмів дидактичного структурування змісту навчальної інформації для її автономного засвоєння студентами; застосування у межах моделі системи розвитку автономності студентів вищої школи міжпредметних зв'язків різних типів. Визначено, що майбутній спеціаліст повинен мати розвинену самосвідомість, здатність до рефлексії, самоактуалізації, самотрансценденції, проактивність, сформованість ціннісних орієнтирів та установок до екзистенціальної свободи, демократичність поглядів та адаптивність. Усі ці якості й властивості формуються в автономній діяльності, та для формування стану автономності й приведення в дію моделі системи розвитку автономності студентів потрібно створити певні умови організаційно-дидактичного характеру.

Ключові слова: модель, автономність сту-

дентів, модель системи розвитку автономності студентів.

The article presents peculiar traits of the students' age basing on the analytic treatment of a wide range of psychologically-pedagogical and methodical literature. Their understanding assists the scholar to account for all the factors and elements when selecting certain organizational-didactic conditions. This includes the following controversies, peculiar for the students' age: social-psychological, controversies between the prime of their physical and intellectual life and the strict limitation of time and economic opportunities for covering their growing requirements.

The group of the social-psychological controversies may also include those of the adaptation process: between students' new requirements, conditions and already existing patterns of behavior. Controversies between the wish for independence in selecting and processing pieces of knowledge and quite strict forms and methods of professional training in a certain field. These controversies are of didactic nature and may bring forth the dissatisfaction of students and lecturers with the results of the educational process.

Controversies between the large volume of information coming from versatile sources, increasing students' knowledge and limited time for its comprehension. These controversies may bring forth both, superficial knowledge and superficial thinking. Accounting for these facts, it has been proved that the implementation of students' autonomy development model will be efficient due to the fulfillment of such organizational-didactic conditions: application of the mechanisms of the didactic structuring of the educational information content for its autonomous processing by students; incorporation of different interdisciplinary relations within the model of higher educational institution students' autonomy development.

It's known that a future specialist has to possess well-developed self-consciousness, ability for reflection, self-actualization, self-transcendence, proactivity, integrity of values and setting for existential freedom, democratic perspective and adaptability. All these qualities and traits are formed within autonomous activeness and for the formation of the state of autonomy and setting to work the model of students' autonomy development, it's necessary to create certain organizational-didactic conditions.

Key words: model, students' autonomy, model of students' autonomy development.

УДК 37.091.313
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-44>

Попов Р.А.,

канд. наук з державного управління,
доцент кафедри романо-германських
мов і перекладу
Національного університету біоресурсів
і природокористування України

Постановка проблеми в загальному вигляді. Перш ніж ми зануримося у змістову специфіку організаційно-дидактичних умов розвитку автономності, пригадаємо деякі специфічні особливості студентського віку, розуміння яких допомагає досліднику якнайповніше врахувати всі фактори й чинники при доборі умов.

Психологи (М. Гамезо, Л. Орлова) твердять, що поступово, з придбанням професійних знань студенти глибше осмислюють професійні тонкощі своєї майбутньої спеціальності, у них формується певне ставлення до майбутньої професійної діяльності. У багатьох з тих, які досягли достатньо високого рівня соціальної зрілості, настає пора

вираженого професійного самовизначення. Головними ознаками цього є осмислена і тверда готовність до активної самостійної діяльності з обраної спеціальності, прагнення постійно вдосконалюватися в ній. Поряд з аналізом динаміки професійного самовизначення студента істотну роль для розуміння процесу формування його особистості відіграє аналіз протиріч, властивих студентському віку:

1. Соціально-психологічні. Це протиріччя між розквітом фізичних та інтелектуальних сил студента і строгим лімітом часу, наявних економічних можливостей для задоволення зростаючих потреб. Протиріччя між результатами діяльності студента, які проявилися у нього (у неї) індивідуально-психологічними властивостями і міжособистісними взаєминами, що складаються в групі, ставленням оточуючих однокурсників до особистості.

Цілком можливі протиріччя в системі «викладач-студент» (не випадково в різних порадах студентської «братії» пропонуються способи взаємодії з викладачами в залежності від їх типів, таких, як «інтелігенти», «вузькі фахівці», «адміністратори» і навіть «невдахи»). До групи соціально-психологічних протиріч можуть бути віднесені і протиріччя адаптаційного процесу: між новими для студента вимогами, умовами і вже наявними стереотипами поведінки.

2. Суперечності між прагненням до самостійності у відборі знань, способах їх придбання і досить жорсткими формами і методами підготовки фахівця певного профілю. Ці протиріччя мають дидактичний характер і можуть породжувати незадоволеність студентів і викладачів результатами навчального процесу.

3. Протиріччя між великою кількістю інформації, яка надходить з різних джерел, розширює знання студента, і наявним обмеженням часом для її осмислення. Ці протиріччя можуть призвести як до поверхневих знань, так і до поверхневого мислення. Активно здійснюється розвиток, формування і вдосконалення інформаційної культури в широкому сенсі цього слова [2, с. 236]. Враховуючи все, сказане вище, ми розробляємо організаційно-дидактичні умови реалізації моделі системи розвитку автономності студентів вищого навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Професійну підготовку, як складну динамічну, самоорганізуючу систему досліджували такі науковці (І. Блауберг, Є. Юдін, В. Краєвський, А. Лігоцький, О. Плахотнік, В. Сластьонін, Б. Шапіро); педагогічну систему, визначаючи її, як соціально-обумовлену цілісність, спрямовану на формування та розвиток особистості майбутніх фахівців (В. Беспалько, Ю. Татур, Н. Кузьміна); особистісний підхід як навчальну систему, що спрямована не тільки на підготовку, але й на постійний розвиток особистостей як активних

суб'єктів праці, пізнання, спілкування. (М. Бахтін, І. Бех, А. Маслоу, К. Роджерс); діяльнісний підхід як процес розвитку та формування особистостей майбутніх учителів (М. Боришевський, Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Максименко, Г. Щукіна); синергетичний підхід у педагогіці (О. Бочкарьов, В. Виненко, С. Клепко, В. Кушнір, В. Маткін, Л. Сурчалова, Ю. Талагаєв, М. Федорова). Автономність особистості представлена у роботах О. Дергачової, Е. Десі, Д. Леонтьєва, Ж. Пижикової, Г. Пригіна, Т. Партико, Р. Райана, О. Сергєєвої, І. Котик, А. Марічева та інших).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в тому, щоб описати організаційно-дидактичні умови реалізації моделі системи розвитку автономності студентів: використання механізмів дидактичного структурування змісту навчальної інформації для її автономного засвоєння студентами; застосування у межах моделі системи розвитку автономності студентів вищої школи міжпредметних зв'язків різних типів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основною лінією руху освітнього процесу вважалося засвоєння знань, а положення про провідну роль теоретичної підготовки розглядалося як провідне, основоположне в багатьох педагогічних системах загальноосвітньої (Ю. Бабанський, І. Ільєсов, В. Краєвський, Н. Менчинська) та професійної (С. Архангельський, І. Кобиляцький, З. Курлянд) підготовки майбутнього фахівця.

Лише в останні десятиліття науковці визнали: позитивний ефект навчання взагалі й професійної підготовки зокрема, адаптованість випускників вищих навчальних закладів до різноманітних професійних та життєвих ситуацій досягається, як правило, не тільки і не стільки за рахунок засвоєння самих теоретичних знань, а досвіду самоорганізації, подолання перешкод, які створювались у ході навчальної діяльності, а розвиток психічних функцій тих, хто навчається (пам'яті, мислення, уваги, – того, що «зберігається» в людині після завершення навчання), засвоєння умінь, – завжди опосередковане особистісно-сенсовою сферою.

Учені визнають: між індивідуально-особистим та предметним досвідом особистості може бути як стан узгодження, позитивного взаємовпливу, так і стан дисгармонії, фрустрації, взаємонесприйняття. Дисгармонійна, фрустраційна взаємодія особистісного й предметного видів досвіду втілюється у невміння студента встановити рефлексивні сполучення повсякденного й наукового досвіду, подолати власні упередження.

Такий стан виникає також тоді, коли студент не бачить адекватного сенсу у вивченні певної дисципліни або дисциплін, себто ця дисципліна не представлена в його життєвих планах, у сфері самоствердження. Гармонічна інтеграція особистого

та предметного досвіду на ґрунті аксіологічного світобачення – це взаємна індукція видів досвіду.

Розбіжності повсякденного й наукового досвіду, відсутність однозначних рішень породжують позитивний емоційний відгук на певний парадокс. Студенти не просто знаходять, а «привносять» власний сенс, власне бачення предмета, екстраполюють художній стиль мислення на інші сфери життєдіяльності та поведінку. Завдання ж викладача полягає в тому, щоб спрямувати індивідуально-ціннісний досвід майбутнього педагога, враховуючи, що кожен студент є неповторною самобутньою істотою, що потребує консультативної підтримки на шляху суб'єктивного сходження до професійної досконалості через зміст, форми та методи професійної підготовки, сформованості духовно-морального характеру: совісті, дисциплінованості, милосердя, інтелігентності [3].

Робота над логічною структурою навчальної інформації в автономній навчальній діяльності – центральна задача педагога, який прагне створити умови, що стимулюють професійну активність. Отримані від викладача логічні схеми навчальної інформації надають стрункості її вивчення, організують процес аналізу проблеми. Разом з тим очевидно, що логічна послідовність в розгляді проблеми може бути різною. Для того щоб визначити структуру, яка найбільш ефективна для досягнення висунутих цілей, викладачу потрібно докласти чималих зусиль.

У якості прикладу автор наводить декілька варіантів формулювання проблем для розв'язання в автономній діяльності. Їх змістовна і логічна структура розглядається педагогом як рішення професійного завдання. Успішність залежить і від ерудиції студента, і від його вміння творчо вирішувати теоретичні професійно орієнтовані завдання. Так, тема «Проблемне навчання як спосіб організації евристичного пошуку» може бути представлена у вигляді такої структурно-логічної схеми:

- визначення психолого-педагогічного змісту проблеми;
- постановка проблеми на основі наочної інформації;
- проблемна ситуація як завдання, вирішення якої здійснюється з елементами евристичної діяльності;
- педагогічне управління вирішенням проблемних пізнавальних ситуацій.

Проблема «Евристичні і логічні способи пізнання в структурі проблемного навчання» має такий зміст:

- пізнавальна функція логіки;
- евристичні дії в структурі пошуку нового;
- гіпотеза як основний елемент продуктивної діяльності;
- проблемне навчання – педагогічна технологія, що зумовлює продуктивне мислення учнів при вирішенні навчальних завдань;

– синтез евристичних і логічних методів пізнання.

Постановка обох проблем пов'язана з аналізом їх складу і структуруванням послідовності вивчення проблеми і її інтерпретацією. При цьому логіка пізнання повинна збігатися з логікою введення її в навчально-педагогічний процес. Внутрішній змістовний план проблем досить складний. Питання самі по собі можуть розглядатися як самостійні. Обмеження в їх вивченні вводяться відповідно до цілей та умов навчання.

Першим кроком у постановці навчальної проблеми є виокремлення основних наукових ідей, які чекають вивчення. Процес носить логічний характер, здійснюється шляхом теоретичного аналізу конкретної навчальної інформації, що входить до складу навчального курсу. Потім виявляються наукові проблеми. Постановка проблеми перед учнями має суттєве значення для розуміння теоретичного змісту навчального матеріалу.

Наступна дія пов'язана з проектуванням складу, перш за все логіки розвитку проблеми і системи наукових понять, що входять у зміст центральної проблеми і дотичних питань. Шляхом аналізу навчальної інформації визначається покрокове введення наукових понять у навчальний процес.

Графічне зображення інформаційних зв'язків (у вигляді слайдів чи окремої презентації) і відношень необхідно в тому випадку, якщо студент має недостатньо чітке уявлення про структуру інформації. Якщо ж студент може подумки побудувати і простежити послідовність розвитку вирішення поставленої проблеми, то графічне зображення не обов'язкове. Однак і в тому і в іншому випадку необхідно здійснити проектування пояснення поставленої проблеми і розкриття способів її рішення через гіпотетичні побудови, їх обговорення і оцінку результатів. Потім проводиться моделювання діалогічних прийомів обговорення проблеми. Завдяки збудованим гіпотетичним лініям рішення, їх аналізу і вибору найбільш раціонального рішення у викладача з'являється можливість розвивати продуктивне мислення студентів.

Отже, використання механізмів дидактичного структурування навчальної інформації покликане заповнити лагуну, розрив між культурою та людиною шляхом:

- надання особистісного сенсу тим предметним знанням, які автономно засвоюються студентом;
- зацікавленістю тими видами діяльності, які раніше не представляли інтерес для суб'єктів навчання.

Питання ролі і місця міжпредметних зв'язків у засвоєнні предметів як гуманітарного так і інших циклів усебічно висвітлювалося в багатьох педагогічних наукових роботах, які нині є «золотим фондом» педагогічної науки (Ю. Бабанський,

С. Гончаренко, І. Ільясов, І. Лернер, В. Онищук, Ч. Куписевич, В. Лозниця, Н. Тализіна, Г. Щукіна, М. Чурілін та інші), так і в сучасних методичних та дидактичних дослідженнях (З. Бакум, К. Баханов, С. Жила, О. Малихін та інші).

Так, М. Чурілін визначає поняття «міжпредметні зв'язки» як «стимул інтересу до пізнання сутності процесів і явищ у світі, що мотивує навчально-пізнавальну діяльність, ставить учня в позицію активного суб'єкта пізнання й учіння» [6, с. 23]. Саме у вищій школі відбувається різке зростання навчально-пізнавальної активності, студенти активно засвоюють нові гуманітарні поняття міжпредметного змісту (з суспільствознавства, культурознавчі, літературознавчі) у єдності з оволодінням комплексом навчально-пізнавальних дій, умінь.

Міжпредметні зв'язки передбачають взаємну систематизовану узгодженість: змісту освіти за різними навчальними предметами, відбір навчального матеріалу, його побудову, виходячи із загальних цілей освіти і специфіки кожного навчального предмета. Разом з тим міжпредметні зв'язки базуються на внутрішньопредметній послідовності навчальних дисциплін, а також на методах вивчення цих дисциплін.

Вдалим є визначення А. Бандури, яка розглядає міжпредметні зв'язки як складову частину, прояв, сторону одного з основних принципів дидактики - систематичності та послідовності. Міжпредметні зв'язки – це взаємовідношення між двома чи декількома навчальними предметами, які передбачають взаємне використання і взаємозбагачення спільних для них знань, практичних вмінь і навичок, а також методів, прийомів, форм і засобів навчання [1, с. 12].

С. Жила [4] показала розвивальне значення самостійного оволодіння вміннями переносу знань зі споріднених предметів, зокрема, гуманітарних. Здійснення міжпредметних зв'язків вимагає вміння переносити знання з одного предмета в інший (інші), вміння абстрагувати, узагальнювати, конкретизувати навчальну інформацію, здобуту з різних джерел.

На основі отриманих даних В. Лозниця встановив, що в процесі вирішення завдань, зміст яких відбиває між предметні зв'язки, ефективними є підказки, що сприяють:

1) кращому розумінню умови задачі;

- 2) активізації минулого досвіду;
- 3) активізації просторової уяви;
- 4) пошуку опорних структур і функцій;
- 5) виділення домінуючих структур і функцій з опорної групи аналогів;
- 6) «прив'язці» домінуючих структур та функцій до структур і функцій умови задачі;
- 7) вибору оптимального рішення.

Вчений зазначав, що учні, у яких успішність вище, а тим більше, які займаються в технічних гуртках, краще включають в хід рішення інформацію у вигляді абстрактних підказок, ніж учні, у яких показники успішності нижчий [5].

Висновки. Майбутній спеціаліст повинен мати розвинену самосвідомість, здатність до рефлексії, самоактуалізації, самотрансценденції, проактивності, сформованість ціннісних орієнтирів та установок до екзистенціальної свободи, демократичності поглядів та адаптивності. Усі ці якості й властивості формуються в автономній діяльності, та для формування стану автономності й приведення в дію моделі системи розвитку автономності студентів потрібно створити певні умови організаційно-дидактичного характеру.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бандура А. Теория социального научения: пер.с англ. СПб. : Евразия, 2000. 320 с.
2. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студентов. Москва : Пед. о-во России, 2003. 512 с.
3. Желанова В.В. Развитие профессиональной готовности учителя начальных классов к педагогическому общению с учащимися : дис... канд. психол. наук : 19.00.13 / Рос. академия управления. Москва, 1994. 186 с.
4. Жила С.О. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи [Текст] : автореф. дис. ... доктора. пед. наук 13.00.02-теорія і методика навчання. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2005. 22 с.
5. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: основні положення. Навчальний посібник. Київ: «ЕксОб», 1999. 303 с.
6. Чурилин Н.А. Межпредметные связи как фактор формирования познавательных интересов старшеклассников в учебной деятельности (на материале гуманитарных предметов) : дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Ленинград, 1984. 203 с.

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

PROBLEMS OF EVOLUTION STUDENT'S INFORMATION AND COMMUNICATION CULTURE IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Стаття присвячена проблемам розвитку інформаційно-комунікаційної культури (ІКК) школярів з огляду на зміни в сучасному освітньому середовищі. Зокрема, у статті висвітлюються проблема необхідності перегляду процесу формування ІКК з огляду на зміни в цілях та змісті освіти, відображених в Новій українській школі.

У статті зазначено, що визначальний вплив на формування ІКК здійснює нове інфосередовище, що слід враховувати для доцільного впливу на цей процес. Крім того, наведено необхідність формування специфічних умінь та навичок застосування нових технологічних засобів, а також навички попередження і виходу з комп'ютерної залежності, які є складовою сучасної ІКК школярів.

Доведено практичну потребу в реалізації концепції наскрізного застосування ІКТ, яка дозволить залучити не лише учнів та вчителів, а і батьків, дозволить об'єднати всю школу, та поступово створити креативну спільноту, що може мати вплив на життя міста, району, села, громади.

Окремо порушується проблема віртуалізації комунікацій сучасних школярів, яким потрібні комунікативні навички, а саме встановлювати та підтримувати спілкування, аргументувати свої думки, розв'язувати конфлікти, захищатись від маніпуляцій тощо. В результаті доведено необхідність формування та розвитку ІКК школярів у навчальному процесі в загальноосвітніх навчальних закладах, формування їх компетентностей та успішного освоєння Інтернет-технологій. Навчальна, професійна, суспільна та інші види діяльності молодшої людини передбачають дослідження особливостей формування інформаційно-комунікаційної культури підрастаючого покоління.

Явище комп'ютерної залежності, що характерно для учнів базової школи, та його вплив на самооцінку підлітків проілюстроване діаграмою та таблицею.

Стаття призначена вченим, аспірантам, магістрантам, студентам, вчителям, а також всім, хто цікавиться формуванням інформаційно-комунікаційної культури школярів.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна культура, комп'ютерна залежність, інфосередовище, комунікативні навички, освітній процес.

The article is devoted to the problems of the development of the Information and Communication Culture (ICC) of schoolchildren in the modern educational environment. In particular, the article discusses the need to revise the process of ICC formation in view of changes in the goals and content of education, reflected in the New Ukrainian School. Also, in the article it is stated that the new information environment carries out a decisive influence on the ICC formation, which should be taken into account for the purposeful influence on this process. In addition, the need to form specific skills and abilities of the use of new technological tools, as well as the skills of prevention and exit from computer addiction, which is an integral part of modern pupil's ICC.

Practical necessity for implementation of the concept of cross-cutting use of Information and Communication Technologies has been proved, which will allow not only pupils and teachers, but also parents to join the whole school, and gradually create a creative community that can have an impact on the life of the city, district, village, community. The problem of virtualization of modern schoolchildren communication that requires communication skills is affected separately, namely, to establish and maintain communication, to argue their thoughts, to resolve conflicts, to defend themselves against manipulations, and so on.

As a result, the necessity of formation and development of pupil's ICC in the educational process in general educational institutions, formation of their competencies and successful familiarization of Internet technologies has been proved. Educational, professional, social and other activities of a young person include the study of the peculiarities of the formation of the information and communication culture of the younger generation.

The phenomenon of computer addiction, which is typical for students of the basic school, and its influence on adolescents' self-esteem is illustrated by a chart and a table.

The article is intended for scientists, postgraduates, graduates, students, teachers, as well as all those who are interested in the formation of schoolchildren's ICC.

Key words: information and communication culture, computer addiction, information environment, communication skills, educational process.

УДК 37.016:316.774

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-45>

Свистунова Т.М., аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Новий сучасний цифровий світ обумовлює зміни не тільки у суто технологічних аспектах роботи школярів з інформацією, а й появу нових підходів до тлумачення порівняно сталих, вихідних, загальнопедагогічних понять, серед яких поняття інформаційно-комунікаційної культури (ІКК) школяра та її складників.

У цьому контексті ІКК школяра може розглядатися як інтегративна якість його особистості, що

включає динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, та визначає здатність особи до використання інформаційно-комунікаційних технологій у різних сферах життєдіяльності. З огляду на це, є актуальним виділення проблем розвитку та формування ІКК у сучасному освітньому середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У наукових дослідженнях В. Кайміна, Є. Смирнова,

А. Суханова, А. Урсул та інших приділяється достатньо уваги визначенню сутності поняття ІКК особистості. Питанням формування ІКК студентів різних спеціальностей присвячували свої праці такі провідні науковці, як Н. Баловсяк, Т. Богданова, О. Гладченко, О. Глушак, О. Несторова, О. Романішина, М. Шерман. Роботи С. Бешенкова, Л. Босової, О. Горячева, А. Дуванова, З. Зарецької, Г. Лаврентьевої, Ю. Первіна, С. Тур зосереджені навколо питання формування ІКК молодших школярів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Для створення умов для практичного впровадження освітніх інновацій доцільним є виділення проблем формування та розвитку ІКК школярів з огляду на зміни в сучасному освітньому середовищі.

Формулювання цілей статті. Висвітлити основні проблеми формування та розвитку інформаційно-комунікаційної школярів з огляду на зміни в сучасному освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наразі в Україні реалізується реформа системи освіти «Нова українська школа» (НУШ), згідно з якою ключові зміни стосуються підходів до встановлення цілей навчання та змісту освіти, заснованими на формуванні компетентностей, необхідних для подальшої успішної самореалізації школярів в суспільстві.

Зміни, запропоновані в НУШ, передбачають докорінне реформування загальної середньої освіти та мають на меті створити школу, яка даватиме учням не лише знання, як це відбувається зараз, а й вміння застосовувати їх у житті [1]. Серед десяти ключових компетентностей, запропонованих в НУШ, особливо виділяється інформаційно-комунікаційна компетентність, яка передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні [1].

Таким чином, запропоновані зміни щодо реформування школи, впливають на умови формування ІКК і зумовлюють необхідність перегляду всього процесу її формування

Реформування системи освіти пов'язано з тим, що покоління сучасних школярів (покоління Z, діти, що народились після 2003 року), як зазначається у багатьох наукових дослідженнях, має суттєві відмінності від попередніх [1; 2, с. 134]. Сучасні діти вже народилися в епоху Інтернету, та різноманітних гаджетів, та з раннього віку (за деякими оцінками, навіть з віку півтора років) починають впевнено ними користуватись.

З іншого боку, сучасні учні переважно уникають самостійно вирішувати задачі, які постають перед ними. Діти шукають готових відповідей на

свої питання в мережі, комбінують інформацію для вирішення власних проблем. Це покоління, що проходить через зміну комунікативної та сенсорної модальності: на відміну від батьків вони не стільки читають, скільки дивляться, а це, за думкою психологів абсолютно інший формат сприйняття навколишнього середовища. Все це обумовлює неймовірно глибокий розрив між дорослими та підлітками [3]. Відтак, важливого значення набуває визначення інформаційної діяльності особистості як соціально значимого, етичного способу життєдіяльності в інформаційному просторі, пов'язаного з моральним самовизначенням, відповідальністю за свій вибір та творчою самореалізацією.

Дослідники констатують позитивний вплив інтернет-технологій на формування молодшої людини, її моральний розвиток. Всім давно зрозуміло, що сучасне життя неможливо уявити без широкого використання ІКТ. Через це фахівці різних галузей знань вважають, що всі зусилля потрібно спрямувати на пошук сприятливих для розвитку учнів резервів сучасних інформаційних технологій, шляхів адекватного сприйняття ними матеріалів, гармонійного співіснування, але із збереженням власної особистісної цілісності. Це потребує не тільки знань сучасних технічних засобів отримання інформації та вміння працювати з ними, а й навичок самостійної роботи з цими ресурсами, високого рівня критичного мислення, творчих здібностей учнів, здатності орієнтуватися в єдиному освітньому просторі [4, с. 35–39].

Отже, сучасні учні з раннього дитинства розвиваються у новому інфосередовищі, яке здійснює визначальний вплив на формування їх ІКК, що слід враховувати для доцільного впливу на цей процес.

Нове інфосередовище характеризується появою нових технологічних засобів (гаджетів), які швидко поширюються та змінюються. Ефективне використання гаджетів вимагає від людини вміння працювати з цифровими технологіями, у тому числі з віртуальною та доповненою реальністю, якими, за свідченням дослідників, швидше оволодівають молодші діти. Крім того, основними видами діяльності, притаманними для сучасних школярів у комп'ютерному середовищі, є гра та спілкування з друзями чи однокласниками, розважальні ресурси. З огляду на це, останніми роками для учнів базової школи характерним є явище комп'ютерної та Інтернет-залежності.

В рамках міжнародного проекту ESPAD виявлено, що самооцінка підлітків змінюється разом з рівнем залежності від комп'ютерних ігор (рис. 1).

Результати опитування дають підстави констатувати залежність емоційного стану певної частки підлітків від можливості проводити час за комп'ютерними іграми – її відсутність є причиною

зіпсованого настрою загалом для 11,7% опитаних. Водночас 88,3% респондентів категорично або скоріше не погоджуються із твердженням: «У мене псується настрій, коли я не можу провести час за комп'ютерними іграми». Надмірне захоплення комп'ютерними іграми більше притаманне респондентам чоловічої статі – кількість тих, хто це визнає серед хлопців (28,2%), більш як удвічі перевищує аналогічний показник серед дівчат (13,3%).

У Табл. 1 наведено показник залежності школярів від комп'ютерних ігор за статтю.

Таблиця 1

Показник залежності школярів від комп'ютерних ігор

Рівень залежності	Серед усіх		
	Хлопці	Дівчата	Разом
Залежність від онлайн-ігор відсутня, %	27,4	69,0	49,3
Помірна залежність від онлайн-ігор, %	66,4	30,0	47,3
Сильна залежність від онлайн-ігор, %	6,2	1,0	3,4
Кількість осіб	2989	3331	6320

*- за матеріалами [5]

За рівнем залежності від онлайн-ігор респонденти умовно поділяються на три групи. Загалом близько половини підлітків не мають такої залеж-

ності (49,3%). Помірна залежність характеризує 47,3% опитаних і ще 3,4% перебувають у стані сильної залежності [5, с. 81–83].

Вчитель інформатики І. Смирнова підкреслює, що вчасно розгледіти та попередити розвиток залежності від віртуального світу набагато легше, ніж потім лікувати її наслідки [6, с. 103–107]. Автор зазначає, що на Заході залежність від віртуального спілкування вже є реальною, причому медичною проблемою. З'явилися й відповідні терміни – Internet Addiction, On-Line Addiction, Net Addiction, Internet Addiction Disorder, IAD («залежність від Інтернету», «від віртуального світу», «від мережі») та розроблені діагностичні тести.

Тому специфічні уміння та навички застосування нових технологічних засобів, а також навички попередження і виходу з комп'ютерної залежності є складовою сучасної інформаційно-комунікаційної культури школярів та мають цілеспрямовано формуватися у освітньому процесі.

Наступна проблема полягає в тому, що Нова українська школа базується на наскрізному застосуванні ІКТ в освітньому процесі й поступовому переході від одноразових проєктів до систематичної інтеграції специфічних ІКТ-умінь школярів у всі сфери його життя. Так, інтегровані уроки та курси є сприятливими для розвитку наскрізних вмінь, однак найдієвішим вважається комплексний підхід до формування наскрізних вмінь. Такий підхід дозволяє залучити не лише учнів та вчителів, а і батьків, дозволяє об'єднати всю школу, та поступово

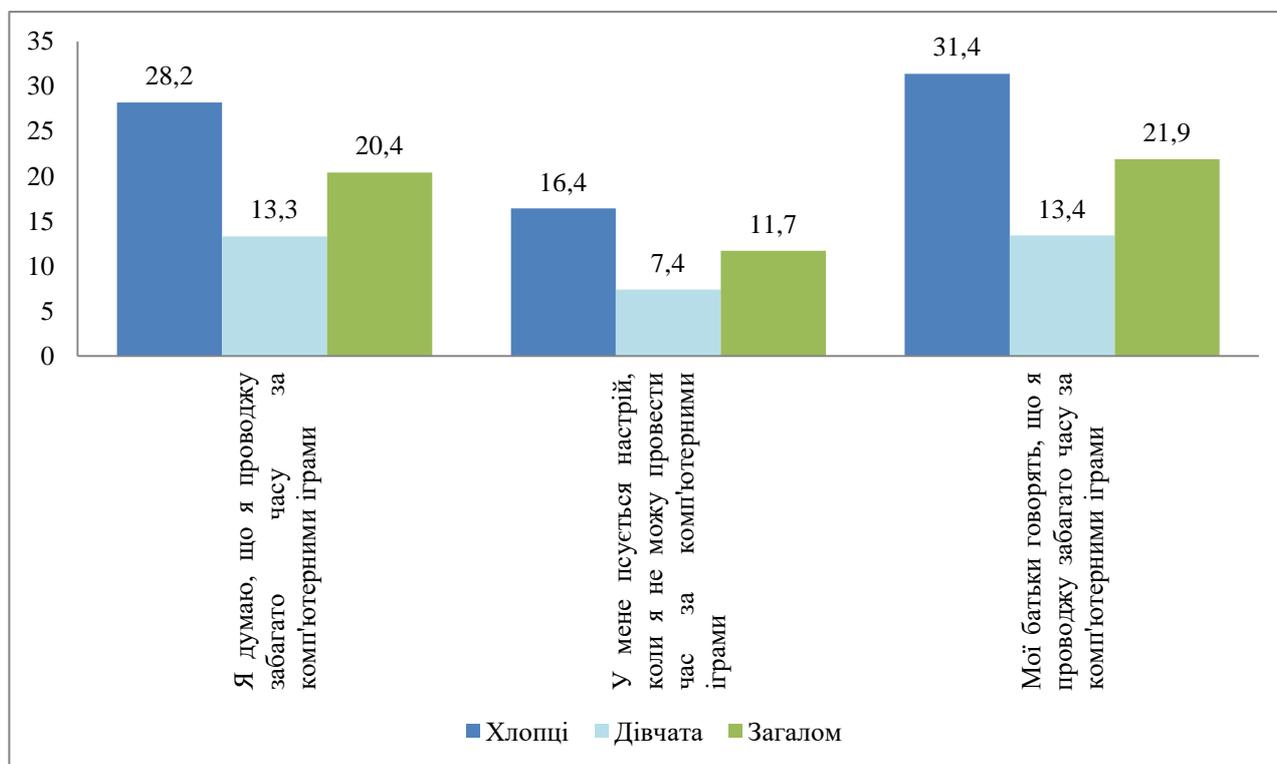


Рис. 1. Самооцінка рівня залежності від комп'ютерних ігор, за статтю, %*- за матеріалами [5]

створити креативну спільноту, яка може мати вплив на життя міста, району, села, громади.

Таким чином, практична реалізація зазначеної концепції наскрізного застосування ІКТ дозволить дієво впливати на формування інформаційно-комунікаційної культури школярів.

Окремої уваги заслуговує питання віртуалізації комунікацій сучасних школярів. Соціальні мережі, інтерактивні чати, комп'ютерні ігри, та різноманітні месенджери – це все інтернет-спілкування, якому надають перевагу нинішні учні. Причина зрозуміла: таке спілкування простіше, миттєве, воно знімає відповідальність за необхідність грамотно будувати комунікацію, керувати емоціями, приховує переживання та комплекси, притаманні підліткам, у будь-який час можна взяти паузу на роздуми, чого в реальній комунікації не існує.

Нерішучі і сором'язливі підлітки демонструють власні досягнення, здобутки, кмітливості, дотепність, а хвилювання, невпевненість, страхи залишаються по інший бік екрану. Окрім спілкування школярів між собою, швидкої активності набуває віртуальне спілкування між учнями та вчителями, між вчителями та батьками, між вчителями та адміністрацією [7].

Тому всім учасникам освітнього процесу необхідні комунікативні навички, а саме: встановлювати контакти, підтримувати спілкування, аргументувати свої думки, розв'язувати конфлікти, захищатись від маніпуляцій.

Зважаючи на стрімкий темп інформатизації суспільства та розвитку інформаційних технологій, виникає проблема формування та розвитку інформаційно-комунікаційної культури школярів у навчальному процесі в загальноосвітніх навчальних закладах, формування їх компетентностей та успішного освоєння інтернет-технологій. Навчальна, професійна, суспільна та інші види діяльності молодшої людини передбачають дослідження особливостей формування інформаційно-комунікаційної культури підростаючого покоління.

Висновки. Проведений аналіз процесу формування інформаційно-комунікаційної культури школярів у сучасному освітньому середовищі дозволяє зробити висновки про такі його ключові проблеми:

1) запропоновані зміни в цілях та змісті освіти, що відображені в «НУШ», впливають на умови формування ІКК і обумовлюють необхідність перегляду всього процесу її формування;

2) сучасні учні з раннього дитинства розвиваються у новому інфосередовищі, яке здійснює визначальний вплив на формування їх ІКК, що слід враховувати для доцільного впливу на цей процес;

3) специфічні уміння та навички застосування нових технологічних засобів, а також навички попередження і виходу з комп'ютерної залежності

є складовою сучасної інформаційно-комунікаційної культури школярів та мають цілеспрямовано формуватися у освітньому процесі;

4) практична реалізація концепції наскрізного застосування ІКТ дозволить дієво впливати на формування інформаційно-комунікаційної культури школярів;

5) всім учасникам освітнього процесу необхідні комунікативні навички, а саме: встановлювати контакти, підтримувати спілкування, аргументувати свої думки, розв'язувати конфлікти, захищатись від маніпуляцій;

6) навчальна, професійна, суспільна та інші види діяльності молодшої людини передбачають дослідження особливостей формування інформаційно-комунікаційної культури підростаючого покоління

Подальші перспективи дослідження. Вирішення зазначених проблем сприятиме встановлення педагогічних умов формування інформаційно-комунікаційної культури школярів у навчальному процесі базової школи, що і потребує подальшого дослідження.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 14.07.2019).
2. Дергунов Т. Теория поколений. Формула менеджмента. Практическое пособие начинающего руководителя. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015. 180 с.
3. Колосова Г. Хто такі «ікси» та «ігреки» і як їм порозумітися з «зетами» URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/1236-qqq-17-m3-15-03-2017-hto-tak-ksi-ta-greki-yak-m-porozumtisya-z-zetami> (дата звернення: 14.07.2019).
4. Башманівська Л.А. Вплив інтернет-технологій на формування особистості учня в умовах інформаційного простору. *Інформаційні технології в освіті на науці: зб. наук. пр. м. Мелітополь*, 2016. Вип. 8. С. 35–39.
5. Балакірева О.М. Куріння, вживання алкоголю та наркотичних речовин серед підлітків, які навчаються: поширення й тенденції в Україні : За результатами дослідження 2015 року в рамках міжнародного проекту «Європейське опитування учнів щодо вживання алкоголю та інших наркотичних речовин – ESPAD» / О.М. Балакірева (кер. авт. кол.), Т.В. Бондар, Ю.Ю. Приймак, Д.М. Павлова, О.В. Василенко, О.Т. Сакович, С.З. Сальніков, С.В. Сидяк, Ю.Б. Юдін, Н.С. Нахабич. К. : Поліграфічний центр «Фоліант», 2015. 200 с.
6. Смирнова И. Зависимость от виртуального мира: как уберечь подростка от этой напасти. *Директор школы. Україна*. 2004. № 6–7. С. 103–107.
7. Ногалес К. Важность навыков общения и особенности их развития. URL: <https://www.aum.news/psikhologiya/5204-vazhnost-navykov-obscheniya-i-osobennosti-ih-razvitiya> (дата звернення: 12.07.2019).

Новий вид наукових послуг



Причорноморський
науково-дослідний інститут
економіки та інновацій

Шановні колеги! Питання академічної доброчесності є надзвичайно актуальними у наш час. Враховуючи великі масиви інформації, що з'являються у всесвітній мережі, жоден вчений не може бути впевненим, що його авторське право захищене. Крім того, поширеною є ситуація, коли декілька вчених в одній галузі науки користуються однаковими джерелами інформації, а в результаті безкоштовні програми пошуку плагіату засвідчують стовідсот-

кові збіги тексту, що може призвести до безпідставних звинувачень у плагіаті, особливо після перевірки за базою даних авторефератів та дисертацій. Це викликано тим, що порівняння з іншими дисертаціями не вказує на використання спільних першоджерел (статей, монографій, статистичних щорічників, словників тощо), а однозначно визначає тільки збіг тексту, ігноруючи навіть цитати. Важливим є також те, що чинне законодавство однозначно визначає, що перевірку може здійснювати виключно установа за профілем дослідження, а не поширені в мережі безкоштовні програми. Для уникнення подібних ситуацій ми пропонуємо Вам скористатися науковою **послугою оцінки технічної унікальності наукового тексту** за допомогою *ліцензованого* програмного забезпечення, яке гарантує похибку перевірки до 3%. Переваги такої перевірки порівняно з іншими методами:

- Ви *укладаєте угоду* про надання послуг;
- Ваш файл *не розміщується у мережі*, тобто інформація і авторство залишаються анонімними;
- Ви *отримуєте звіт*, підготовлений за допомогою *ліцензованого* програмного забезпечення; *порівняльну таблицю* однакових фрагментів тексту із зазначенням джерела; *офіційний звіт про надану послугу* із зазначенням результатів;
- Ви отримуєте вичерпну інформацію про текстові збіги у Вашому дослідженні та дослідженнях інших авторів не тільки *українською, але і російською та англійською мовами*;
- Ви користуєтесь програмним забезпеченням, яке використовується *тільки спеціалізованими науковими та освітніми установами* і розроблене виключно для пошуку текстових збігів *саме у наукових дослідженнях*, а не у публіцистиці, рекламних веб-сайтах тощо;
- Виключна робота з авторами – ніхто, крім автора тексту, не зможе замовити у нас перевірку цього тексту, що *убезпечить Вас від перевірок третіми особами*;
- Ви отримуєте можливість коректно оформити посилання на першоджерела;
- Існує можливість перевірки *будь-яких наукових досліджень*: статей, рефератів, авторефератів, дисертацій, доповідей, тез, звітів тощо.

Терміни і вартість перевірки і надання звіту:		
Характер наукової роботи	Терміни (робочих днів)	Вартість
Докторська дисертація	5 – 10	5500 грн
Кандидатська дисертація	3 – 7	3500 грн
Автореферат	1 – 2	500 грн
Стаття (обсягом до 12 сторінок)	1 – 2	500 грн
Інші види робіт	За домовленістю	За домовленістю

Для того, щоб замовити послугу, Вам необхідно звернутись електронною поштою до Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій, вказавши у темі листа «Оцінка унікальності тексту». У листі вкажіть адресу для листування, додайте файл у форматі MS Word з текстом наукового дослідження. Фахівець відповідного відділу надасть Вам відповідь щодо процедури здійснення експертизи.

Контактна особа:

Шумилова Тетяна – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

shumilova@iei.od.ua

З повагою,
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 14

Том 1

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Н. Кузнєцова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 26,63. Ум.-друк. арк. 25,81.

Підписано до друку 05.07.2019. Наклад 100 прим.

ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій»

Адреса: вул. Сегедська 18, каб. 422, м. Одеса, Україна, 65009

E-mail: info@iei.od.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 5218 від 22.09.2016 р.